This is a digital copy of a book that was preserved for generations on library shelves before it was carefully scanned by Google as part of a project to make the world's books discoverable online.

It has survived long enough for the copyright to expire and the book to enter the public domain. A public domain book is one that was never subject to copyright or whose legal copyright term has expired. Whether a book is in the public domain may vary country to country. Public domain books are our gateways to the past, representing a wealth of history, culture and knowledge that's often difficult to discover.

Marks, notations and other marginalia present in the original volume will appear in this file - a reminder of this book's long journey from the publisher to a library and finally to you.

Usage guidelines

Google is proud to partner with libraries to digitize public domain materials and make them widely accessible. Public domain books belong to the public and we are merely their custodians. Nevertheless, this work is expensive, so in order to keep providing this resource, we have taken steps to prevent abuse by commercial parties, including placing technical restrictions on automated querying.

We also ask that you:

+ *Make non-commercial use of the files* We designed Google Book Search for use by individuals, and we request that you use these files for personal, non-commercial purposes.

+ *Refrain from automated querying* Do not send automated queries of any sort to Google's system: If you are conducting research on machine translation, optical character recognition or other areas where access to a large amount of text is helpful, please contact us. We encourage the use of public domain materials for these purposes and may be able to help.

+ *Maintain attribution* The Google "watermark" you see on each file is essential for informing people about this project and helping them find additional materials through Google Book Search. Please do not remove it.

+ *Keep it legal* Whatever your use, remember that you are responsible for ensuring that what you are doing is legal. Do not assume that just because we believe a book is in the public domain for users in the United States, that the work is also in the public domain for users in other countries. Whether a book is still in copyright varies from country to country, and we can't offer guidance on whether any specific use of any specific book is allowed. Please do not assume that a book's appearance in Google Book Search means it can be used in any manner anywhere in the world. Copyright infringement liability can be quite severe.

About Google Book Search

Google's mission is to organize the world's information and to make it universally accessible and useful. Google Book Search helps readers discover the world's books while helping authors and publishers reach new audiences. You can search through the full text of this book on the web at `http://books.google.com/`

Über dieses Buch

Dies ist ein digitales Exemplar eines Buches, das seit Generationen in den Regalen der Bibliotheken aufbewahrt wurde, bevor es von Google im Rahmen eines Projekts, mit dem die Bücher dieser Welt online verfügbar gemacht werden sollen, sorgfältig gescannt wurde.

Das Buch hat das Urheberrecht überdauert und kann nun öffentlich zugänglich gemacht werden. Ein öffentlich zugängliches Buch ist ein Buch, das niemals Urheberrechten unterlag oder bei dem die Schutzfrist des Urheberrechts abgelaufen ist. Ob ein Buch öffentlich zugänglich ist, kann von Land zu Land unterschiedlich sein. Öffentlich zugängliche Bücher sind unser Tor zur Vergangenheit und stellen ein geschichtliches, kulturelles und wissenschaftliches Vermögen dar, das häufig nur schwierig zu entdecken ist.

Gebrauchsspuren, Anmerkungen und andere Randbemerkungen, die im Originalband enthalten sind, finden sich auch in dieser Datei – eine Erinnerung an die lange Reise, die das Buch vom Verleger zu einer Bibliothek und weiter zu Ihnen hinter sich gebracht hat.

Nutzungsrichtlinien

Google ist stolz, mit Bibliotheken in partnerschaftlicher Zusammenarbeit öffentlich zugängliches Material zu digitalisieren und einer breiten Masse zugänglich zu machen. Öffentlich zugängliche Bücher gehören der Öffentlichkeit, und wir sind nur ihre Hüter. Nichtsdestotrotz ist diese Arbeit kostspielig. Um diese Ressource weiterhin zur Verfügung stellen zu können, haben wir Schritte unternommen, um den Missbrauch durch kommerzielle Parteien zu verhindern. Dazu gehören technische Einschränkungen für automatisierte Abfragen.

Wir bitten Sie um Einhaltung folgender Richtlinien:

+ *Nutzung der Dateien zu nichtkommerziellen Zwecken* Wir haben Google Buchsuche für Endanwender konzipiert und möchten, dass Sie diese Dateien nur für persönliche, nichtkommerzielle Zwecke verwenden.

+ *Keine automatisierten Abfragen* Senden Sie keine automatisierten Abfragen irgendwelcher Art an das Google-System. Wenn Sie Recherchen über maschinelle Übersetzung, optische Zeichenerkennung oder andere Bereiche durchführen, in denen der Zugang zu Text in großen Mengen nützlich ist, wenden Sie sich bitte an uns. Wir fördern die Nutzung des öffentlich zugänglichen Materials für diese Zwecke und können Ihnen unter Umständen helfen.

+ *Beibehaltung von Google-Markenelementen* Das "Wasserzeichen" von Google, das Sie in jeder Datei finden, ist wichtig zur Information über dieses Projekt und hilft den Anwendern weiteres Material über Google Buchsuche zu finden. Bitte entfernen Sie das Wasserzeichen nicht.

+ *Bewegen Sie sich innerhalb der Legalität* Unabhängig von Ihrem Verwendungszweck müssen Sie sich Ihrer Verantwortung bewusst sein, sicherzustellen, dass Ihre Nutzung legal ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass ein Buch, das nach unserem Dafürhalten für Nutzer in den USA öffentlich zugänglich ist, auch für Nutzer in anderen Ländern öffentlich zugänglich ist. Ob ein Buch noch dem Urheberrecht unterliegt, ist von Land zu Land verschieden. Wir können keine Beratung leisten, ob eine bestimmte Nutzung eines bestimmten Buches gesetzlich zulässig ist. Gehen Sie nicht davon aus, dass das Erscheinen eines Buchs in Google Buchsuche bedeutet, dass es in jeder Form und überall auf der Welt verwendet werden kann. Eine Urheberrechtsverletzung kann schwerwiegende Folgen haben.

Über Google Buchsuche

Das Ziel von Google besteht darin, die weltweiten Informationen zu organisieren und allgemein nutzbar und zugänglich zu machen. Google Buchsuche hilft Lesern dabei, die Bücher dieser Welt zu entdecken, und unterstützt Autoren und Verleger dabei, neue Zielgruppen zu erreichen. Den gesamten Buchtext können Sie im Internet unter `http://books.google.com` durchsuchen.

DER SPRACHUNTERRICHT MUSS UMKEHREN!

EIN BEITRAG
ZUR
ÜBERBÜRDUNGSFRAGE
VON
QUOUSQUE TANDEM
(WILHELM VIETOR).

DRITTE, DURCH ANMERKUNGEN ERWEITERTE AUFLAGE.

UC-NRLF
$B 310 730

YB 38015

LEIPZIG
O. R. REISLAND.
1905.

LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.

Class

DER SPRACHUNTERRICHT MUSS UMKEHREN!

EIN BEITRAG
ZUR
ÜBERBÜRDUNGSFRAGE
VON

QUOUSQUE TANDEM
(WILHELM VIËTOR).

DRITTE, DURCH ANMERKUNGEN ERWEITERTE AUFLAGE.

LEIPZIG.
O. R. REISLAND.
1905.

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

P51
V5

EDMUND STENGEL

ZUM 5. APRIL 1905.

Vorwort zur zweiten Auflage.

Vier Jahre sind verflossen, seitdem ich auf einer Ferienreise in Llangollen im schönen Tale des Dee die nachfolgenden Seiten niederschrieb. Eine sechsjährige Wirksamkeit als Probekandidat, Lehrer und Dirigent an deutschen Realanstalten war durch meinen Eintritt in den Lehrkörper des neugegründeten University College in Liverpool kurz vorher zu einem Abschluß gekommen, der wohl zu einem Rückblick auffordern konnte. Was mir die Feder in die Hand drückte, war die Überzeugung, daß unser Sprachunterricht auf falschem Wege sei, und der Wunsch, das Meinige dazu beizutragen, daß eine Umkehr erfolge. Erst während der Niederschrift kam mir der Gedanke, die Wirkung meiner Worte könnte eine größere sein, wenn mein Name nicht als der des Verfassers genannt würde. Mit dem Quousque Tandem auf dem Titel wurde der Ton des

Schriftchens fast von selbst frischer und freier, vielleicht ein wenig ungestüm. Es tut mir leid, wenn dies hier und da Anstoß erregt hat. Von „Haß gegen die Lehrer“, selbst gegen die „verstockten“, weiß ich mich frei; die „Liebe zur Jugend“ lasse ich mir freilich nicht nehmen; sonst war und ist es mir nur um die Sache zu tun. Daß ich mich selbst zitiert und beinahe selbst gelobt habe, ist durch die Umstände wohl erklärt und gerechtfertigt.

Ich leugne nicht, daß ich mit großer Befriedigung jetzt eine neue Auflage oder vielmehr einen neuen Abdruck — etwas anderes schien mir nicht am Platze zu sein — meines Schriftchens hinaussende. Ich freue mich, glauben zu dürfen, daß dasselbe in der Tat ein kleiner Mitanstoß zu der seitdem so stark gewordenen Reformbewegung gewesen ist. — Das Pseudonym länger zu wahren, war weder nötig noch tunlich, nachdem ich von Freunden in der Nähe und Ferne als Verfasser erraten und verraten worden bin.

Wiesbaden, Ostern 1886.

Vorwort zur dritten Auflage.

Habent sua fata libelli. Kaum eine der Schriften, die eine neue Methode des Sprachunterrichts innerhalb des letzten Vierteljahrhunderts verfochten haben, ist bis heute so viel genannt, so viel übermäßig gelobt und dementsprechend gescholten worden als diese unter der Flagge Quousque Tandem. Und doch konnte es scheinen, sie gehöre schon längst der Vergangenheit an. 1882 ist der erste, 1886 der zweite Druck erschienen; 1905 stellt sich der dritte als nötig heraus. Darf man jetzt noch sagen, was vor 23 Jahren Geltung hatte? Ich meine: nur dann, wenn der Hinweis auf das anders Gewordene nicht fehlt. Und vieles ist anders, vieles glücklicherweise besser geworden, fast nirgends mangeln die Zeichen, daß es nun auf neuem Wege vorwärts geht. Dazu gehören auch die erzürnten Rufe derer, die stehen bleiben oder gar die Schritte auf die verlassene Spur zurücklenken.

Der neue Abdruck erbittet sich zum Geleit den Namen eines geschätzten Philologen wie Schul- und Lehrerfreundes, dem wohl niemand mehr verdankt als ich. — Auch ein Motto soll ihm nicht fehlen. JESPERSEN hat für sein prächtiges Buch über den Sprachunterricht (dänisch 1901, englisch 1904) das Wort aus dem „Hamlet" gewählt: „*This was sometime a paradox, but now the time gives it proof.*" Dieser Stolz hat seine Berechtigung. Vergessen wir aber auch nicht, was in der folgenden Szene zu lesen ist: „*I hope we have reformed that indifferently with us ...*" „*O, reform it altogether.*" Noch gibt es Arbeit die Fülle.

Marburg, Frühjahr 1905.

W. Viëtor.

„Überbürdung der Schuljugend! Das Thema steht ja jetzt freilich auf der Tagesordnung. Gut gemeint; aber das Publikum kümmert sich da um Dinge, die es nicht versteht. Man soll doch die Schule nur sorgen lassen! Behörden und Lehrerkollegien haben die Gefahr der Überbürdung seit Jahren sehr ernstlich ins Auge gefafst. Worin sie auch liegen möge: in dem Anwachsen des Bildungsstoffs, in der Überfüllung der Klassen, dem Nichtüberwachen der häuslichen Arbeiten, dem Umsichgreifen der Vergnügungssucht — jedenfalls nicht in dem System und der Schule."

Entschuldigen Sie, Herr Oberlehrer! Nicht um eine abgewendete Gefahr handelt es sich, sondern um eine traurige Tatsache. Die Überbürdung ist da. Und noch mehr: wenn nicht allein, so doch nicht zum mindesten trägt die Schule und ihr System die Schuld. Doch ergehen wir uns nicht in allgemeinen Behauptungen und Gegenbehauptungen! Greifen wir ein Stück unseres Systems heraus; wenn es Ihnen recht ist, den Sprachunterricht. Das ist immer noch der Mühe wert; denn fast zwei Drittel der Unterrichtszeit im Gymnasium, so gegen siebentausend Stunden, die häusliche Arbeit nicht mitgerechnet, entfallen auf diesen Unterrichtszweig.[1] Es läfst sich wohl behaupten, dafs diese Stundenzahl schon eine Überbürdung ist. Dann würden Sie

aber die Wichtigkeit des Gegenstandes ins Gefecht führen. Und wenn ich dann darauf hinwiese, daß der reelle Sprachgewinn am Ende der sechs- bis neunjährigen Schulzeit ein höchst mäßiger sei, so könnten Sie mich mit der verächtlichen Frage niederschmettern, ob ich noch nichts von dem formalen Prinzip gehört hätte.[2] Deshalb halte ich mich lieber an die Tatsachen.

I. Sprachliches.

Wenn wir es auch im Verlaufe unserer Betrachtung fast ausschließlich mit dem fremdsprachlichen Unterricht zu tun bekommen, so möchte es sich dennoch empfehlen, hier zuvor einen Blick auf den grammatischen Schulbetrieb unserer deutschen Muttersprache zu werfen, dessen elementarer Kursus bekanntlich der Volks- oder Vorbereitungsschule zufällt.[3] — Fragen wir doch einmal in irgendeiner Klasse, woraus ein Wort besteht! Entweder erfolgt keine Antwort — und das wäre am Ende das Beste — oder es heißt: „Aus Buchstaben!“ Wir sprechen ein Wort vor; z. B. „schwarz“. Das Kind bleibt dabei: „Schwarz“ besteht aus s, c, h, w, a, r, z. Keine Ahnung davon, daß dies wohl auf die zufällige Orthographie paßt, aber mit der Sprache an sich nichts zu tun hat! Oder doch: der Lehrer hat vielleicht erklärt, daß das, was beim geschriebenen Wort Buchstaben heißt, beim gesprochenen Laute sind. Wir fragen nach den Lauten. Natürlich: „S, c, h, w, a, r, z.“ Daß s, c, h drei Zeichen für einen einfachen Laut, z ein einfaches Zeichen für zwei Laute ist, davon haben die Schüler nie etwas gehört, und der Lehrer wahr-

scheinlich auch nicht, wenn sie beiderseits auch wissen, daß man hier so „ausspricht“, dort so. — Diese verhängnisvolle Verwechslung von Schrift und Sprache wird dem Kinde mit der Fibel eingeimpft. Wehe ihm, wenn es nicht wissen sollte, daß a, e, i, o, u, y Vokale, die übrigen Buchstaben „oder Laute“ Konsonanten sind! Nun frage man aber den Schüler, oder auch den Lehrer, nach dem Grund dieser Einteilung! „Man kann die Konsonanten nicht für sich allein aussprechen“ (was tut man denn, wenn man die Hühner mit „Sch!“ verscheucht?), „nur die Vokale können eine Silbe bilden“ (und doch lernt das Kind: „Bst! wer kommt da still und stumm?“) — kurz, man bekommt einen lautlichen Unsinn zu hören, dem nur der mit dem Wort „Silbe“ in der Schule getriebene Unfug die Stange zu halten vermag. Wie die Theorie, so die Praxis. Da dringt der Lehrer auf die seit mehr als einem halben Jahrtausend geschwundene Unterscheidung von ei und ai (durch ăi und āi!) in der Aussprache. Will es das Unglück, daß er einmal in eine französische oder englische Grammatik hineingesehen hat, so werden auch, da es so geschrieben steht, für den Klassengebrauch „weiches“ b, d, g am Wort- und Silbenende in die deutsche Sprache hineingefälscht, die hier bis auf diesen Tag nur „harte“ Verschluß- und Reibelaute kennt. Gefällt ihm etwa aus musikalischen Rücksichten das spitze anlautende s-p und s-t der Hannoveraner besser, so wird nur dieser echt plattdeutsche Provinzialismus im Munde der Schüler für das schon vor Luthers Zeit allein hochdeutsche schp und scht geduldet. Hat doch Schulmeisterverkehrtheit im Widerspruch mit der lokalen Volkssprache das lange dās (neben dem formell identischen dăß), ēs,

ān, vōn, hīn, ūn- usw. mit Erfolg dem „gebildeten Hochdeutsch“ mancher Striche eingeredet![4] — Da ist es freilich besser (und das ist jetzt doch im ganzen das Ende vom Liede), wenn jeder „die uns allen gemeinsame Schriftsprache und höhere Umgangssprache“, „dieses unschätzbare Kleinod“, spricht, „wie ihm der Schnabel gewachsen ist“. So verlangt es kein Geringerer als Schleicher („Die deutsche Sprache“. 4. Aufl. v. J. Schmidt, Stuttgart, Cotta 1879), während er es für höchst wichtig hält, daß man schon zu mittelhochdeutscher Zeit völlig gleich gesprochene Laute teils ß, teils ss (s) schreibe, weil sie im Mittelhochdeutschen — nicht etwa ebenfalls ß und ss (s), sondern — z und ss (s) geschrieben wurden und ersteres im Urdeutschen t, letzteres bereits s war! Wäre es der Sprachwissenschaft weniger würdig, nachzuweisen, welches die eine, allein berechtigte gemeinhochdeutsche „Redesprache“, d. h. die nach allgemein neuhochdeutschen Lautgesetzen gesprochene Schriftsprache, ist, und darauf zu dringen, daß diese in allen Schulen dem Unterricht zugrunde gelegt werde? — Doch dies ist einstweilen noch eine „Abschweifung“ von der deutschen Schulgrammatik, die überhaupt die Lehre von der „Aussprache“ gar nicht heranzuziehen, sondern dem praktischen Leseunterricht zu überlassen pflegt.[5] Die eigentliche Schulgrammatik des Deutschen beginnt mit der Vorführung der „Redeteile“, d. h. ihrer Namen, ohne sachliche Erklärung, ohne logische Begründung. Sie sind nun einmal vorhanden in der Grammatik! Auf dieses Inhaltsverzeichnis folgt dann die Durchnahme der Redeteile im einzelnen. Daß die Unterscheidung von starken und schwachen Substantiven im Neuhochdeutschen keinen Sinn hat, daß es eine

schon recht erwachsene und nun jählings um sich greifende neue Deklination auf s gibt — das weiß und merkt unsere deutsche Schulgrammatik „auf historischer Grundlage“ nicht.[6] Sie jammert lieber über das Schwinden alter Endungen und das Eindringen der Fremdwörter — beides Dinge, über welche sich jeder einsichtige Freund unserer Sprache nur freuen kann.[7] — Über „Pronom“ und „Verbe“ (oder „Ferbe“) gelangen wir glücklich zum Empfindungswort, und es erscheint die Syntax. Subjekt und Prädikat, Objekt und Attribut: das setzt Verwechslungen ab! das kostet Kämpfe! Ich glaube es wohl, wenn man zuerst mit den Namen kommt und nur Wie? statt Warum? fragt! Doch Gott sei Dank, endlich ist die Grammatik durch. Nun können wir in Sexta wieder von vorn anfangen! — Hier kommen denn dieselben Verkehrtheiten wieder, und wo eine alte wegbleiben sollte, irgendeine neue dafür. Mindestens einmal, in der Vorschule, ist diese und überhaupt die deutsche Grammatik eine nutzlose Quälerei. Verstanden wird sie ja nicht; geistbildend kann sie daher nicht wirken; und daß die Kinder daraus ihr lebendiges Deutsch lernten, wird wohl auch niemand im Ernste sich einbilden. Es ist gut, daß dafür anderweitig gesorgt ist![8]

Kommen wir aber zu den fremden Sprachen, so soll nach allgemeiner Ansicht dieselbe Art Schulgrammatik, dieselbe grundverkehrte Schriftlehre, das Wunder wirken, dem Schüler die Sprache zu übermitteln! Nein und abermals nein! Und wenn es euch gelänge, ihm die beste Grammatik und das umfassendste Wörterbuch in den Kopf zu schaffen, so hätte er noch immer keine Sprache gelernt! „Die Sprache besteht aus Lauten und nicht aus

Buchstaben", sage ich mit dem berühmten Sprachforscher Sayce („*How to learn a language*" in „*Nature*" 1879), „und ehe diese Tatsache gründlich zum Bewußtsein gekommen ist, braucht man nicht zu erwarten, daß die Sprachen jemals richtig betrieben würden. Ferner wird die Sprache gebildet und geformt durch die unbewußte Tätigkeit des Ganzen und ist wie das Leben der Gesellschaft beständig im Wechsel und in der Entwicklung begriffen. Folglich kann man die Grammatik einer Sprache nicht in eine Reihe starrer Regeln zwängen, die, einmal vom Grammatiker abgefaßt, so unabänderlich sind wie die Gesetze der Meder und Perser. Im Gegenteil, Grammatik ist, was die Gesellschaft daraus macht; was gestern in Schwung war, ist heute vergessen, und was heute richtig ist, wird morgen falsch sein. Aber vor allem besteht die Sprache, die Zwecke des Lexikographen ausgenommen, nicht aus Wörtern, sondern aus Sätzen. Man wird nie eine fremde Sprache dadurch sprechen lernen, daß man einfach lange Listen von abgerissenen Wörtern dem Gedächtnis überliefert. Kennt man selbst alle Regeln der Grammatiker noch dazu, so wird man, wenn es drauf und dran kommt, mit dem Aneinanderreihen der Worte und dem Verstehen von dem, was uns erwidert wird, gar bald zu Ende sein."

Doch ich sehe schon wieder das formale Prinzip im Hintergrunde und flüchte mich auf den Boden der Tatsachen zurück.[9] Da haben wir eine englische Schulgrammatik. „Erstes Kapitel: Lautlehre. Paragraph eins: Das englische Alphabet." Das englische Alphabet? Aber das sind ja ganz genau die nämlichen sechsundzwanzig Buchstaben, die schon den Vorschülern als lateinisches deutsches

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

Alphabet (das scheint freilich ein seltsamer Widerspruch) in der Lesestunde vorgeführt werden! „Ja, aber die Aussprache ist doch eine andre", wirft man uns ein. Sie meinen die Benennung der Buchstaben? Damit haben Sie recht. Ist deshalb das Zeichen A nicht das Zeichen A, das Zeichen B nicht das Zeichen B usw.? Charakteristisch englische Zeichenverbindungen für einfache Laute, wie *sh*, *th*, enthält dieses „englische" Alphabet ja natürlich ebensowenig wie das nämliche „deutsche" Alphabet etwa das sch der deutschen Orthographie. Die „Aussprache" der Buchstaben im Englischen wird in unserer Schulgrammatik erst später in vielen Paragraphen auseinandergesetzt, d. h. eine Belehrung darüber versucht, für alle welche verschiedenen Laute und Lautverbindungen die nämlichen Buchstaben und Buchstabengruppen in der außer Rand und Band geratenen englischen Orthographie verwendet werden. Das einzige also, was es hier beim Alphabet Neues zu lernen gibt, sind in der Tat die englischen Namen der Buchstaben. Diese Namen sind nichts anderes als englische Wörter, die aus englischen Lauten bestehen. Soll der Schüler diese Wörter richtig sprechen, so müßte man ihm somit klarmachen, aus welchen Lauten ein jedes zusammengesetzt ist. Was tut unsere Schulgrammatik? Sie klammert hinter jedem Buchstaben des Alphabets, der ihr dies zu erfordern scheint, deutsch zu lesende Buchstaben und Buchstabengruppen ein: *A* (eh), *B* (bih), *C* (ßih oder gar sih) usw. Deutsch lesen aber, das wissen wir aus der Vorschule, heißt: die gedruckten Buchstaben ins Schwäbische, Westfälische, Schlesische usw. übersetzen, je nachdem. Resultat: Der Schüler benennt die „englischen Buchstaben" mit Namen,

welche dem Klang nach schwäbisch, westfälisch oder schlesisch, dem Sinn nach gar nichts sind. Man glaube nur ja nicht, daß der Lehrer hier helfen würde! Nicht fünf unter hundert wissen oder verlangen etwas Besseres, als es das Lehrbuch tut. Der Lehrer hält vielmehr strenge darauf, daß die sechsundzwanzig Buchstaben von nun an bis zur Oberprima hinaus in jenem Jargon benannt werden!

Es folgt nun die Lehre von der Aussprache hinterher. Nun wird denn wohl der Schüler über die Natur der englischen Sprachlaute, über ihr Verhältnis zueinander und zu denjenigen seiner eignen Mundart belehrt! Es wird ihm wohl gesagt, daß die seither unserm eh, oh usw. gleichgesetzten „langen Vokale“ im Englischen vielmehr Diphthonge (ei, ou) sind, daß die Sprache streng unterscheidet zwischen tonlosen oder stimmlosen und tönenden oder stimmhaften Konsonanten, welch letztere in süd- und mitteldeutscher Aussprache ganz unbekannt sind usw. usw.? Gott bewahre, nichts von alledem. Es wird nur beiläufig hinzugefügt, daß *ch* wie tsch, *sh* wie sch, *th* „wie ein mit Andrücken der Vorderzunge an die oberen Zähne gesprochenes s oder t laute“ (und was des Unsinns mehr ist) — und im übrigen bestrebt man sich, dem Schüler durch Regeln und Wörterlisten beizubringen, wann und wo ein Buchstabe so oder so: deutsch k oder s, i oder ei usw. ausgesprochen wird. Und dabei entstellen unsere Lehrbücher diese armselige Methode noch durch Mängel und Fehler im einzelnen! Hielte z. B. die Grammatik in ihrer Aussprachebezeichnung deutsches f und ß streng auseinander, so würden wenigstens die norddeutschen Schüler hier einmal das Richtige lernen. Doch der Verfasser derselben

ist eben zufällig so wenig ein Norddeutscher wie ein Engländer; und in seinen Quellen war es auch nicht so. Ja, die Quellen! Sollte man es für möglich halten, daß an weitaus den meisten unserer Lehrbücher und Schullexika die lautlichen Ereignisse der letzten Jahrzehnte trotz den besten wissenschaftlichen Leistungen spurlos vorübergegangen sind? Für eine Sprache, die so rastlos schafft wie die Dampfmaschinen ihres Heimatlandes, gilt uns noch Walkers Aussprachewörterbuch (1. Aufl. 1791) als Autorität! Für so haarsträubende Fehler wie „*o* gedehnt zwischen a und o in *go* gehen; *ai* gleich eh in *gain* Gewinn, gleich äi in *lay* legen“ (ich zitiere die 2. Aufl. eines „Lehrbuchs“) gibt es freilich keine andere Quelle als die eigne Ignoranz. Das Schlechteste ist für die Jugend gut genug!

Nach so und so vielen Stunden, wenn nicht Wochen saurer Arbeit ist die „Aussprache“ erledigt. Was ist beim Schüler erreicht? Ein geringer Rückstand zweifelhaftester Kenntnisse, die „*Punch*“ gelegentlich treffend zu illustrieren weiß („*Vaiter!*“ — „*Yessir!*“ — „*After zis, I zish to become a Velsh rappit!*“), und außerdem die grundverkehrte Ansicht, in der zufälligen Schreibung liege das Charakteristische der englischen „Aussprache“, sowie die lächerliche Einbildung, nun Englisch aussprechen und lesen zu können.

Wie im Englischen, so im Französischen. Vom Alphabet bis zum letzten Paragraphen der „Lautlehre“ — dieselbe Methode, dasselbe Resultat. Was dort für Englisch galt, heißt hier Französisch, das ist der ganze Unterschied. Die Fehler schillern natürlich in andern Farben. Stimmhafte Medien, schwache, starke und gehauchte stimmlose Tenues, stimmhafte und schwache und starke stimmlose

Spiranten, Falsches und Richtiges, wie es der heimatliche Dialekt mit sich bringt („*Chai bas gonfianze*", sagt der alte PLANUS): das sind die „französischen" Konsonanten. „Ang, äng, ong, öng, ohne jedoch das Mindeste von g (als ob man außer in Westfalen im deutschen ng ein g spräche!), hören zu lassen", lautet noch immer das Rezept für die entschieden einlautigen Nasalvokale. Offenes und geschlossenes e, o und ö und erst gar helles und dunkles a gehen (wenn auch z. B. PLÖTZ hier das Richtige bietet) bunt durcheinander; *oi* (ua) gilt für oa, wie *gn* (palatales n) für nj usw., ein deutscher Wortakzent wird auf die letzte volltönende Silbe geworfen — kurz: das Französische, dessen Aussprache man törichterweise für leichter hält als die des Englischen, weil es etwas weniger unphonetisch geschrieben wird, verwandelt sich in ein „oft gradezu unverständliches Kauderwelsch", „über welches", wie KRÄUTER („Sprache und Schrift" in der „Zschr. für Orthographie" 1880) zitiert, „sogar der biedere SCHARTENMAYER klagt:

Sprecht ihr aber doch Französisch,
Soll's nicht lauten wie Chinesisch,
Träng, Detalch und Reglemang
Ist ein sonderbarer Klang."

Mit einem Worte: die Schulaussprache des Englischen und Französischen ist grauenvoll. Das ist das Prädikat, welches schon TRAUTMANN („Schulbücher und Lautliches" in „Anglia" 1877) ihr beilegt, und VIETOR („Die wissensch. Grammatik und der engl. Unterricht" in den „Engl. Studien" 1879; „Schriftlehre oder Sprachlehre?" in der „Zschr. für neufranz. Spr. u. Lit." 1880), sowie jetzt auch KÜHN („Zur Methodik des franz. Unterrichts," Progr. d. RG. zu Wiesbaden 1882) geben ihm recht.

Daß der Schüler hierbei, wie Vietor („Grammatik und Unterricht") hervorhebt, niemals „den jetzigen Lautbestand als Moment einer fortschreitenden Lautentwicklung begreifen" kann, daß er keine Ahnung von der tatsächlichen Sprache bekommt — dies bedarf wohl keines Beweises mehr![10]

Ein Glück, daß die alten Sprachen mit ihrer im allgemeinen lauttreuen Orthographie unserer Aussprachebarbarei etwas mehr Widerstand leisten konnten als das moderne Englisch und Französisch. Doch das Prinzip, unsere deutschen Leseregeln auch auf fremde Schreibungen anzuwenden, hat auch hier noch Schaden genug angerichtet. Die Qualität der lateinischen Vokale ist wissenschaftlich, man kann sagen: durchgehends, festgestellt. Dinge wie *scribere*, *utique* u. dgl. sind denn auch in der Praxis wohl abgetan; aber nach wie vor heißt es *bōnus* und *mŏs*, *cāvet* und *mĕnsā* und so fort bis ins Unendliche; stets (was Bouterwek und Tegge, „Die altsprachliche Orthoepie", Berlin, Weidmann 1878, nicht begriffen haben) nach dem für das Deutschlesen geltenden Satz: „Offene betonte Silbe lang, geschlossene kurz", aber ohne die mindeste Rücksicht auf das Lateinische. Für anlautendes *sp*, *st* wird auf gut Deutsch schp, scht, für *s-ch* überall einlautiges sch substituiert.[11] Wir wissen ganz genau, daß das lateinische *c* bis ins Mittelalter hinein den Laut k (reine Tenuis) besessen hat, aber ich möchte niemand raten, vor „klassisch Gebildeten" lateinisch Kikero statt Tsitsero zu sprechen! *Κικέρων* im Griechischen so gesprochen, findet man natürlich ganz in der Ordnung, da hier ja *κ* = k geschrieben steht! — Das ist unser Lateinisch. Da ist es allerdings „gradezu lächerlich" (Bouterwek und Tegge a. a. O.),

daß man „so viel vom gefälligen Versbau eines lateinischen Dichters, von dem rhythmischen Wohllaut seiner Sprache usw. redet". Aber „solch leeres Phrasengeklingel und Wortgeklapper" gehört ja nun einmal zum Handwerk!

Im Griechischen, wo es ein ω neben ο, ein η neben ε und außerdem Akzente gibt, kommt die Quantität etwas besser weg. Aber wer unterscheidet zwischen αι und ει, zwischen οι und ευ? Wer denkt daran, φ und χ als Aspiraten (p + h, k + h) zu sprechen? Unser deutsches t (gehauchte Tenuis) im Anlaut trifft zufällig beinahe das richtige ϑ, allein anlautendes τ sprechen wir gerade so, auch anlautendes π und κ nicht als reine Tenuis, und im ganzen mittleren und südlichen Deutschland tritt für β, γ, δ so gut die matte Tenuis ein wie für lateinisches, französisches und englisches *b, g, d.* Wenn der Quartaner in der Schrift die nämliche Konfusion anrichten und β, π und φ, δ, τ und ϑ, ευ und οι usw. mit gleicher Hartnäckigkeit auf dem Papier vertauschen wollte — ich wette, er brächte es nicht einmal zum Sitzenbleiben: das gesamte Lehrerkollegium geriete in helle Verzweiflung, und den bekümmerten Eltern würde der dringende Rat erteilt, den Jungen doch schleunigst aus dem Gymnasium zu nehmen! — „Ja, Bauer, das ist ganz was anders!" Die Schrift ist eben viel wichtiger als die Sprache! Statt die barbarische Aussprache des Griechischen zu reformieren oder, wenn denn einmal die Schrift zuerst an die Reihe kommen soll, die griechischen Buchstaben (wie Kräuter a. a. O. vorschlägt) im Schulgebrauche abzuschaffen und durch eine phonetische Lateinschrift zu ersetzen (nun, was ist denn da zu schreien? Das Gotische, Sanskrit, Arabische,

Hindustani usw. wird ja auch latinisiert, ohne daß die Wissenschaft dabei zugrunde geht), statt dessen läßt man die Schüler für die bequemere griechische Kursivschrift neuerdings zusammenhangslose stehende Formen gebrauchen. Das ist „historischer", und die Jungen haben länger krumm zu sitzen! Wie lange wird es dauern, bis man Wachstäfelchen und Stilusse für das Lateinische einführt oder die Exerzitien lieber gleich mit Unzialbuchstaben in Steinplatten einhauen läßt?

Auf dieser englischen, französischen, lateinischen und griechischen betrügerischerweise so genannten „Lautlehre" baut nun die Schulgrammatik die Flexionslehre auf.

Beginnen wir wieder mit der einfachsten und durchsichtigsten dieser Sprachen, dem Englischen. Da der „bestimmte und unbestimmte Artikel" an der Spitze der Redeteile stehen und die Deklination der Nomina nach Ansicht der Schulgrammatik wunderbarerweise vorwiegend auf der Vorsetzung des bestimmten Artikels und der Präpositionen *of* und *to* beruht, so ist zehn gegen eins zu wetten, daß die Flexionslehre mit folgender „Deklination des bestimmten Artikels" (die schon zitierte 2. Aufl. „dekliniert" den unbestimmten: *a*, *an*!) eröffnet wird:

„Singular.	Nominativ: *the*	Plur. Nominativ: *the*
	Genitiv: *of the*	Genitiv: *of the*
	Dativ: *to the*	Dativ: *to the*
	Akkusativ: *the*	Akkusativ: *the.*"

Es gehört wahrlich die ganze Verblendung gedankenloser Traditionsgläubigkeit dazu, nicht zu merken, daß hier aber auch absolut gar nichts flektiert ist. Mit genau demselben Recht könnte man deklinieren:

Nominativ:	Berlin
Genitiv:	ab (oder von) Berlin
Dativ:	zu (oder nach) Berlin
Akkusativ:	Berlin
Lokativ:	in Berlin
Instrumental:	mit (oder durch) Berlin

usw. *cum gratia in infinitum!* — Nun ist die Deklination des Substantivs würdig vorbereitet. Man schiebt nämlich den dergestalt „deklinierten" Artikel vor das Substantiv, Singular und Plural, und die Sache ist gemacht. Sehr schön! nur leider ist es wieder keine Deklination! „Verbindungen wie *of the child* oder *to my friend* sind auch im modernsten Englisch eben nichts anderes als Verbindungen einer Präposition mit einem Kasus, und nicht selbst erst Kasus: ersteres nicht der Genitiv von *the child*, denn dieser heißt *the child's*; letzteres nicht der Dativ von *my friend*, denn dieser ist mit dem Akkusativ zum Objektiv zusammengewachsen, oder, wenn man lieber will, in den Akkusativ aufgegangen, und lautet mit diesem gerade wie der Nominativ: *my friend*" (Vietor, „Grammatik und Unterricht").[12] Formell beschränkt sich, von dem absterbenden „angelsächsischen" Genitiv abgesehen, die Deklination des englischen Substantivs auf die sehr einförmig gewordene Bildung der Mehrzahl. In unserer schriftlehrenden Schulgrammatik gehen jedoch die Regeln und Ausnahmen toll durcheinander. „Der Schüler lernt z. B., der regelmäßige Plural werde durch Anhängung von *s*, nach den vier Zischlauten(!) *s*, *sh*, *x* und *ch* von *es*, gebildet. *Horse* und erst recht *judge* folgen nun für ihn natürlich der 'Regel', nicht der für die Zischlaute geltenden 'Ausnahme', während sie in Wirklichkeit auf Zischlaute ausgehen und 'ez' oder 'iz' (z bezeichnet

tönendes oder stimmhaftes s) als Endung annehmen. Daß das *e* von ***horses*** und ***judges*** 'mitgesprochen' wird, muß er nun freilich als neue 'Ausnahme' noch dazu lernen." Er ahnt nicht, „daß genau die nämliche dreiteilige Bildung:

'ez' nach den Zischlauten 'z, s, ž, š', z. B. *foxes*
'z' nach andern tönenden Lauten als 'z' und 'ž', z. B. *dogs*
's' „ „ tonlosen „ „ 's' „ 'š', z. B. *cats*

(ž bezeichnet den tönenden, š den tonlosen breiten Zischlaut, deutsch sch), nicht nur beim regelmäßigen Plural, sondern auch beim Genitiv der Einzahl und der nicht regelmäßig gebildeten Mehrzahl und endlich bei der 3. Pers. Sing. Ind. Präs. zur Anwendung kommt, und daß mit Hinzunahme der durchaus analogen Präteritum- und Partizipbildung durch

'ed' nach den Lauten 'd' und 't', z. B. *ended*
'd' „ andern tönenden als 'd', z. B. *loved*
't' „ „ tonlosen „ 't', z. B. *asked*,

der Formen auf ***ing***, der Komparation (***er, est***) und der Adverbialbildung (***ly***) der ganze regelmäßige Flexionsapparat zusammengestellt ist" (Vietor a. a. O.). Die Einteilung der Zeitwörter in starke und schwache, die in der heutigen Sprachperiode keine Begründung findet und begreiflicherweise doch auch nicht allen früheren „Perioden der historischen Grammatik" zugleich entsprechen kann, und andere von Vietor nachgewiesene Verkehrtheiten der englischen Schulformenlehre mögen hier auf sich beruhen.[18]

Nur wenige Worte zum Beweis, daß es in der französischen nicht besser aussieht. Wie dort das Kunststück der „Deklination" von ***the***, so hier von ***le***, ***la*** und ***les***. „Aber ***du*** und ***au***, ***des*** und ***aux***

igstens sind doch wirkliche Genitive und ive?“ Um kein Haar mehr, als „vom“ für „von “ und „im“ für „in dem“ Genitiv oder Lokativ Es kann alles nichts helfen: die französischen ıptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus ır, und der Plural wird regelrecht gar nicht, ler „Bindung“ durch stimmhaftes s bezeichnet *, rois).* Ferner: nur scheinbar wird das Femini- ı der Adjektive durch Anhängung von *e* gebildet, ıbe die französische Orthographie ein getreues l der Sprache,“ heißt es bei KRÄUTER (a. a. O.), würde man, und zwar mit vollem Recht, sagen, im jetzigen Französischen die weibliche Form Adjektivs sich von der männlichen bald durch Veränderung des auslautenden Konsonanten, l durch ein auslautendes d, g, s usw. mit oder e Klangveränderung des Selbstlauters, meistens r durch gar nichts unterscheidet. Es ist ganz ön, daß die historische Grammatik diesen Tat- tand erklärt; aber denselben verdunkeln oder Abrede stellen darf sie nicht. Ebenso verhält sich mit der französischen Konjugation anders, in den Grammatiken steht; z. B. der Singular meistens jedes Kennzeichen der Person ver- n, oder wenigstens die 1. und die 2. Sg. fallen ammen.“ (Man spreche sich die folgenden men, die ich hier in KRÄUTERS phonetischer hographie nicht wiedergeben kann, vor, um sich der Richtigkeit des Gesagten zu überzeugen: *tu, il — donne, donnes, donne; punis, punis, punit; ds, vends, vend; donne, donnes, donne; punisse, isses, punisse; vende, vendes, vende* usw. usw.). urig ist es, die althergebrachten „vier Konju- onen“, „innig gesellt“ noch immer nebeneinander- zu sehen. Nur die auf *-er*, und, wenn

Chabaneau recht hat, auch eben noch die auf *-ir* (*punir*), ist lebendig; alles andere sind Trümmer der Vorzeit, die der Sprachfluß noch mit sich wälzt. Vergebliches Bemühen, dieselben in und aus der Gegenwart erklären zu wollen! Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen (soll natürlich heißen: Buchstabengesetzen, vgl. Kühn a. a. O.), Klassen und Ausnahmen zu säubern! Ein für das Verständnis der modernen Konjugation verhängnisvoller Mißbrauch endlich ist es, nach dem übrigens nicht analogen Muster der lateinisch-griechischen Grammatik einfache und zusammengesetzte Zeiten zusammenzustellen. In der Flexionslehre hat dies gar keine, in der Syntax eine nur sehr bedingte Berechtigung:[14] denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele; beide bilden die Sprache, und deren Kleid nur ist die Schrift.

Da habe ich die alten Sprachen wieder genannt, und es ist gerade Zeit, daß wir uns auch einmal danach umsehen, wie sie in Hinsicht der Flexionslehre von der Schulgrammatik verarbeitet worden sind. Die bessere Orthographie hat auch hier wieder vor einer vollständigen Entstellung der Tatsachen geschützt. Wodurch die Schule hier am meisten und in unverantwortlicher Weise sündigt, ist der Mangel an Beschränkung, in der sich bekanntlich der Meister, vor allem auch der richtige Schulmeister, zeigt; auch die einen unendlichen Fortschritt aufweisende griechische Schulgrammatik von Curtius ist in dieser Hinsicht noch viel zu konservativ. Wozu braucht der Sextaner zu wissen, daß der Fluß *Elaver* Neutrum und *ligo*, die Hacke, Maskulinum ist, daß der Plural zu *ren*, die Niere, gewöhnlich *renes* heißt, ob der Dativ und Ablativ der Mehrzahl von *veru*, der Bratspieß, *-ubus* oder *-ibus*

wenigstens sind doch wirkliche Genitive und Dative?“ Um kein Haar mehr, als „vom“ für „von dem“ und „im“ für „in dem“ Genitiv oder Lokativ ist. Es kann alles nichts helfen: die französischen Hauptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus mehr, und der Plural wird regelrecht gar nicht, in der „Bindung“ durch stimmhaftes s bezeichnet *(roi, rois)*. Ferner: nur scheinbar wird das Femininum der Adjektive durch Anhängung von *e* gebildet. „Gäbe die französische Orthographie ein getreues Bild der Sprache,“ heißt es bei Kräuter (a. a. O.), „so würde man, und zwar mit vollem Recht, sagen, daß im jetzigen Französischen die weibliche Form des Adjektivs sich von der männlichen bald durch eine Veränderung des auslautenden Konsonanten, bald durch ein auslautendes d, g, s usw. mit oder ohne Klangveränderung des Selbstlauters, meistens aber durch gar nichts unterscheidet. Es ist ganz schön, daß die historische Grammatik diesen Tatbestand erklärt; aber denselben verdunkeln oder in Abrede stellen darf sie nicht. Ebenso verhält es sich mit der französischen Konjugation anders, als in den Grammatiken steht; z. B. der Singular hat meistens jedes Kennzeichen der Person verloren, oder wenigstens die 1. und die 2. Sg. fallen zusammen.“ (Man spreche sich die folgenden Formen, die ich hier in Kräuters phonetischer Orthographie nicht wiedergeben kann, vor, um sich von der Richtigkeit des Gesagten zu überzeugen: *je, tu, il — donne, donnes, donne; punis, punis, punit; vends, vends, vend; donne, donnes, donne; punisse, punisses, punisse; vende, vendes, vende* usw. usw.). Traurig ist es, die althergebrachten „vier Konjugationen“, „innig gesellt“ noch immer nebeneinanderstehen zu sehen. Nur die auf *-er*, und, wenn

Chabaneau recht hat, auch eben noch die auf *-ir* (*punir*), ist lebendig; alles andere sind Trümmer der Vorzeit, die der Sprachfluß noch mit sich wälzt. Vergebliches Bemühen, dieselben in und aus der Gegenwart erklären zu wollen! Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen (soll natürlich heißen: Buchstabengesetzen, vgl. Kühn a. a. O.), Klassen und Ausnahmen zu säubern! Ein für das Verständnis der modernen Konjugation verhängnisvoller Mißbrauch endlich ist es, nach dem übrigens nicht analogen Muster der lateinisch-griechischen Grammatik einfache und zusammengesetzte Zeiten zusammenzustellen. In der Flexionslehre hat dies gar keine, in der Syntax eine nur sehr bedingte Berechtigung:[14] denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele; beide bilden die Sprache, und deren Kleid nur ist die Schrift.

Da habe ich die alten Sprachen wieder genannt, und es ist gerade Zeit, daß wir uns auch einmal danach umsehen, wie sie in Hinsicht der Flexionslehre von der Schulgrammatik verarbeitet worden sind. Die bessere Orthographie hat auch hier wieder vor einer vollständigen Entstellung der Tatsachen geschützt. Wodurch die Schule hier am meisten und in unverantwortlicher Weise sündigt, ist der Mangel an Beschränkung, in der sich bekanntlich der Meister, vor allem auch der richtige Schulmeister, zeigt; auch die einen unendlichen Fortschritt aufweisende griechische Schulgrammatik von Curtius ist in dieser Hinsicht noch viel zu konservativ. Wozu braucht der Sextaner zu wissen, daß der Fluß *Elaver* Neutrum und *ligo*, die Hacke, Maskulinum ist, daß der Plural zu *ren*, die Niere, gewöhnlich *renes* heißt, ob der Dativ und Ablativ der Mehrzahl von *veru*, der Bratspieß, *-ubus* oder *-ibus*

wenigstens sind doch wirkliche Genitive und Dative?“ Um kein Haar mehr, als „vom“ für „von dem“ und „im“ für „in dem“ Genitiv oder Lokativ ist. Es kann alles nichts helfen: die französischen Hauptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus mehr, und der Plural wird regelrecht gar nicht, in der „Bindung“ durch stimmhaftes s bezeichnet *(roi, rois)*. Ferner: nur scheinbar wird das Femininum der Adjektive durch Anhängung von *e* gebildet. „Gäbe die französische Orthographie ein getreues Bild der Sprache,“ heißt es bei Kräuter (a. a. O.), „so würde man, und zwar mit vollem Recht, sagen, daß im jetzigen Französischen die weibliche Form des Adjektivs sich von der männlichen bald durch eine Veränderung des auslautenden Konsonanten, bald durch ein auslautendes d, g, s usw. mit oder ohne Klangveränderung des Selbstlauters, meistens aber durch gar nichts unterscheidet. Es ist ganz schön, daß die historische Grammatik diesen Tatbestand erklärt; aber denselben verdunkeln oder in Abrede stellen darf sie nicht. Ebenso verhält es sich mit der französischen Konjugation anders, als in den Grammatiken steht; z. B. der Singular hat meistens jedes Kennzeichen der Person verloren, oder wenigstens die 1. und die 2. Sg. fallen zusammen.“ (Man spreche sich die folgenden Formen, die ich hier in Kräuters phonetischer Orthographie nicht wiedergeben kann, vor, um sich von der Richtigkeit des Gesagten zu überzeugen: *je, tu, il — donne, donnes, donne; punis, punis, punit; vends, vends, vend; donne, donnes, donne; punisse, punisses, punisse; vende, vendes, vende* usw. usw.). Traurig ist es, die althergebrachten „vier Konjugationen“, „innig gesellt“ noch immer nebeneinanderstehen zu sehen. Nur die auf *-er*, und, wenn

Chabaneau recht hat, auch eben noch die auf *-ir* (*punir*), ist lebendig; alles andere sind Trümmer der Vorzeit, die der Sprachfluß noch mit sich wälzt. Vergebliches Bemühen, dieselben in und aus der Gegenwart erklären zu wollen! Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen (soll natürlich heißen: Buchstabengesetzen, vgl. Kühn a. a. O.), Klassen und Ausnahmen zu säubern! Ein für das Verständnis der modernen Konjugation verhängnisvoller Mißbrauch endlich ist es, nach dem übrigens nicht analogen Muster der lateinisch-griechischen Grammatik einfache und zusammengesetzte Zeiten zusammenzustellen. In der Flexionslehre hat dies gar keine, in der Syntax eine nur sehr bedingte Berechtigung:[14] denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele; beide bilden die Sprache, und deren Kleid nur ist die Schrift.

Da habe ich die alten Sprachen wieder genannt, und es ist gerade Zeit, daß wir uns auch einmal danach umsehen, wie sie in Hinsicht der Flexionslehre von der Schulgrammatik verarbeitet worden sind. Die bessere Orthographie hat auch hier wieder vor einer vollständigen Entstellung der Tatsachen geschützt. Wodurch die Schule hier am meisten und in unverantwortlicher Weise sündigt, ist der Mangel an Beschränkung, in der sich bekanntlich der Meister, vor allem auch der richtige Schulmeister, zeigt; auch die einen unendlichen Fortschritt aufweisende griechische Schulgrammatik von Curtius ist in dieser Hinsicht noch viel zu konservativ. Wozu braucht der Sextaner zu wissen, daß der Fluß *Elaver* Neutrum und *ligo*, die Hacke, Maskulinum ist, daß der Plural zu *ren*, die Niere, gewöhnlich *renes* heißt, ob der Dativ und Ablativ der Mehrzahl von *veru*, der Bratspieß, *-ubus* oder *-ibus*

wenigstens sind doch wirkliche Genitive und Dative?“ Um kein Haar mehr, als „vom“ für „von dem“ und „im“ für „in dem“ Genitiv oder Lokativ ist. Es kann alles nichts helfen: die französischen Hauptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus mehr, und der Plural wird regelrecht gar nicht, in der „Bindung“ durch stimmhaftes s bezeichnet *(roi, rois)*. Ferner: nur scheinbar wird das Femininum der Adjektive durch Anhängung von *e* gebildet. „Gäbe die französische Orthographie ein getreues Bild der Sprache,“ heißt es bei Kräuter (a. a. O.), „so würde man, und zwar mit vollem Recht, sagen, daß im jetzigen Französischen die weibliche Form des Adjektivs sich von der männlichen bald durch eine Veränderung des auslautenden Konsonanten, bald durch ein auslautendes d, g, s usw. mit oder ohne Klangveränderung des Selbstlauters, meistens aber durch gar nichts unterscheidet. Es ist ganz schön, daß die historische Grammatik diesen Tatbestand erklärt; aber denselben verdunkeln oder in Abrede stellen darf sie nicht. Ebenso verhält es sich mit der französischen Konjugation anders, als in den Grammatiken steht; z. B. der Singular hat meistens jedes Kennzeichen der Person verloren, oder wenigstens die 1. und die 2. Sg. fallen zusammen.“ (Man spreche sich die folgenden Formen, die ich hier in Kräuters phonetischer Orthographie nicht wiedergeben kann, vor, um sich von der Richtigkeit des Gesagten zu überzeugen: *je, tu, il — donne, donnes, donne; punis, punis, punit; vends, vends, vend; donne, donnes, donne; punisse, punisses, punisse; vende, vendes, vende* usw. usw.). Traurig ist es, die althergebrachten „vier Konjugationen“, „innig gesellt“ noch immer nebeneinanderstehen zu sehen. Nur die auf *-er*, und, wenn

Chabaneau recht hat, auch eben noch die auf *-ir* (*punir*), ist lebendig; alles andere sind Trümmer der Vorzeit, die der Sprachfluß noch mit sich wälzt. Vergebliches Bemühen, dieselben in und aus der Gegenwart erklären zu wollen! Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen (soll natürlich heißen: Buchstabengesetzen, vgl. Kühn a. a. O.), Klassen und Ausnahmen zu säubern! Ein für das Verständnis der modernen Konjugation verhängnisvoller Mißbrauch endlich ist es, nach dem übrigens nicht analogen Muster der lateinisch-griechischen Grammatik einfache und zusammengesetzte Zeiten zusammenzustellen. In der Flexionslehre hat dies gar keine, in der Syntax eine nur sehr bedingte Berechtigung:[14] denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele; beide bilden die Sprache, und deren Kleid nur ist die Schrift.

Da habe ich die alten Sprachen wieder genannt, und es ist gerade Zeit, daß wir uns auch einmal danach umsehen, wie sie in Hinsicht der Flexionslehre von der Schulgrammatik verarbeitet worden sind. Die bessere Orthographie hat auch hier wieder vor einer vollständigen Entstellung der Tatsachen geschützt. Wodurch die Schule hier am meisten und in unverantwortlicher Weise sündigt, ist der Mangel an Beschränkung, in der sich bekanntlich der Meister, vor allem auch der richtige Schulmeister, zeigt; auch die einen unendlichen Fortschritt aufweisende griechische Schulgrammatik von Curtius ist in dieser Hinsicht noch viel zu konservativ. Wozu braucht der Sextaner zu wissen, daß der Fluß *Elaver* Neutrum und *ligo*, die Hacke, Maskulinum ist, daß der Plural zu *ren*, die Niere, gewöhnlich *renes* heißt, ob der Dativ und Ablativ der Mehrzahl von *veru*, der Bratspieß, *-ubus* oder *-ibus*

wenigstens sind doch wirkliche Genitive und Dative?“ Um kein Haar mehr, als „vom“ für „von dem“ und „im“ für „in dem“ Genitiv oder Lokativ ist. Es kann alles nichts helfen: die französischen Hauptwörter haben formell überhaupt keinen Kasus mehr, und der Plural wird regelrecht gar nicht, in der „Bindung“ durch stimmhaftes s bezeichnet *(roi, rois)*. Ferner: nur scheinbar wird das Femininum der Adjektive durch Anhängung von *e* gebildet. „Gäbe die französische Orthographie ein getreues Bild der Sprache,“ heißt es bei Kräuter (a. a. O.), „so würde man, und zwar mit vollem Recht, sagen, daß im jetzigen Französischen die weibliche Form des Adjektivs sich von der männlichen bald durch eine Veränderung des auslautenden Konsonanten, bald durch ein auslautendes d, g, s usw. mit oder ohne Klangveränderung des Selbstlauters, meistens aber durch gar nichts unterscheidet. Es ist ganz schön, daß die historische Grammatik diesen Tatbestand erklärt; aber denselben verdunkeln oder in Abrede stellen darf sie nicht. Ebenso verhält es sich mit der französischen Konjugation anders, als in den Grammatiken steht; z. B. der Singular hat meistens jedes Kennzeichen der Person verloren, oder wenigstens die 1. und die 2. Sg. fallen zusammen.“ (Man spreche sich die folgenden Formen, die ich hier in Kräuters phonetischer Orthographie nicht wiedergeben kann, vor, um sich von der Richtigkeit des Gesagten zu überzeugen: *je, tu, il — donne, donnes, donne; punis, punis, punit; vends, vends, vend; donne, donnes, donne; punisse, punisses, punisse; vende, vendes, vende* usw. usw.). Traurig ist es, die althergebrachten „vier Konjugationen“, „innig gesellt“ noch immer nebeneinanderstehen zu sehen. Nur die auf *-er*, und, wenn

Chabaneau recht hat, auch eben noch die auf *-ir* (*punir*), ist lebendig; alles andere sind Trümmer der Vorzeit, die der Sprachfluß noch mit sich wälzt. Vergebliches Bemühen, dieselben in und aus der Gegenwart erklären zu wollen! Hier ist ein Augiasstall von Regeln, Gruppen, Lautgesetzen (soll natürlich heißen: Buchstabengesetzen, vgl. Kühn a. a. O.), Klassen und Ausnahmen zu säubern! Ein für das Verständnis der modernen Konjugation verhängnisvoller Mißbrauch endlich ist es, nach dem übrigens nicht analogen Muster der lateinisch-griechischen Grammatik einfache und zusammengesetzte Zeiten zusammenzustellen. In der Flexionslehre hat dies gar keine, in der Syntax eine nur sehr bedingte Berechtigung:[14] denn Form und Sinn sind unzertrennlich, wie Leib und Seele; beide bilden die Sprache, und deren Kleid nur ist die Schrift.

Da habe ich die alten Sprachen wieder genannt, und es ist gerade Zeit, daß wir uns auch einmal danach umsehen, wie sie in Hinsicht der Flexionslehre von der Schulgrammatik verarbeitet worden sind. Die bessere Orthographie hat auch hier wieder vor einer vollständigen Entstellung der Tatsachen geschützt. Wodurch die Schule hier am meisten und in unverantwortlicher Weise sündigt, ist der Mangel an Beschränkung, in der sich bekanntlich der Meister, vor allem auch der richtige Schulmeister, zeigt; auch die einen unendlichen Fortschritt aufweisende griechische Schulgrammatik von Curtius ist in dieser Hinsicht noch viel zu konservativ. Wozu braucht der Sextaner zu wissen, daß der Fluß *Elaver* Neutrum und *ligo*, die Hacke, Maskulinum ist, daß der Plural zu *ren*, die Niere, gewöhnlich *renes* heißt, ob der Dativ und Ablativ der Mehrzahl von *veru*, der Bratspieß, *-ubus* oder *-ibus*

hat u. dgl. m.? Ist die Tatsache an sich etwa lehrreich? Wird ihm das Wort je in seiner Lektüre vorkommen? Könnte dann nicht der Lehrer eingreifen? — Ah so! im nächsten Extemporale! Da kann dem Jungen freilich nicht geholfen werden! — Daß all der aufgehäufte Stoff gar nicht begriffsmäßig in der Schule bewältigt werden kann, ergibt sich so recht schlagend aus den Jahr für Jahr reproduzierten Reimregeln.[15] Ein jämmerlicheres Armutszeugnis könnte sich die lateinische Schulgrammatik in der Tat nicht ausstellen:

„Die Wörter auf *as, aus, x* (oder *ix*?), *is*
Sind *feminini generis*,
Ingleichen alle, wie bekannt(!),
Auf *s*, wovor ein Konsonant",

oder in erbaulicher Variante:

„Die(!) *as* und *is*, die *aux* und *x*,
E-s, dazu sonst weiter nichts(!),
Und *s*, davor ein Konsonant,
Die werden weibliche genannt(!)."

Wie wäre es denn mit folgender Regel: „Wörter der 'dritten' Deklination mit der Nominativendung *s* sind weiblich" —? (Daß die Wörter, welche männliche Wesen bezeichnen, männlich sind, „ergibt sich aus der Haupt-Genusregel", oder versteht sich vielmehr von selbst.) — Das steht aber in keiner Grammatik, und die Reimregel ist ja auch viel schöner, nicht wahr? — O ihr würdigen Herren Philologen, kommt ihr euch denn gar nie einmal lächerlich dabei vor?

Auch in der Syntax treiben die traditionellen Regeln, meist bloße Rezepte, ohne Erfassung des jeder Erscheinung zugrunde liegenden Prinzips, ihr Unwesen. Im Englischen und Französischen werden die Verben, welche die Präposition *to* oder *à* an-

nehmen, „mit dem Dativ konstruiert", woneben denn z. B. das geradezu selbstverständliche *I am told* trotz allem Hin- und Herwinden ein unerklärliches Rätsel bleibt; *if* und *quoique*, *ut* und *ἐάν* „regieren" noch immer den Konjunktiv usw. usw. Auch mit nach landläufiger Auffassung der Grammatik als solche nachgewiesenen Fehlern werden die Schüler Jahr um Jahr weiter gefüttert. Bouterwek und Tegge klagen (a. a. O.), daß man nicht aufhören wolle, „im Passiv und Medium eine erste Person Dualis auf *-μεθον* lernen zu lassen", und fahren dann fort: „Wie viele Lehrer wollen immer noch *σύν* und *μετά* unterscheiden (unser mehrerwähnter Engländer in 2. Aufl. hat nun auch für *on* — „auf die Frage wo?" — und *upon* — „auf die Frage wohin?" — diesem längstgefühlten Bedürfnis abgeholfen) und können sich nicht entschließen, ihre eigenen scharfsinnigen Untersuchungen dieser beiden griechischen Präpositionen aufzugeben, die nun doch durch T. Mommsen in ihr nichts aufgelöst sind." — Finden és hierauf die genannten Verfasser „wunderbar, daß doch von so vielen Fehlern, die in der Schule vorkommen, die Lehrer sich selbst so wenig die ganze oder teilweise Schuld zuschieben", so wäre das zum Teil wenigstens erklärt: die Herren Magistri wissen von gar manchen nicht nur nicht, daß es Fehler sind, sondern haben sie den Jungen im beiderseitigen Schweiße des Angesichts als wichtige Wahrheiten eingepaukt![16]

II. Unterrichtliches.

Eingepaukt — das Wort ist nicht schön, aber bezeichnend. „Gesetzt, ein Tischlermeister wollte einen Lehrjungen sein Handwerk lehren; wie würde er nach des Donatus System verfahren?“ fragt Brassai in einer Broschüre über „Die Reform des Sprachunterrichts“ (Kolozsvár 1881). „Nun, ich will es sagen. Zuvörderst würde er ihm Musterstücke oder Schnitzel von den Holzarten, die der Tischler als Material verwendet, vorlegen, dieselben abzählen, nach ihrer Schwere, Farbe, Härte usw. klassifizieren. Dies getan, würde er die Werkzeuge vornehmen. Die Hauptabteilungen davon bildeten: 1) die ganz hölzernen (wie die Hobelbank, die Schraubzwinge, Gestell); 2) die aus Stahl und aus Holz zusammengesetzten, die wieder teils schneidende (wie Säge, Schnitzer, Hobel), teils stechende (wie Bohrer, Meißel) sind, und dann noch in mehrere Unterabteilungen zerfallen. Mit diesen allen würde der Zögling theoretisch bekannt gemacht und der Unterricht so lange fortgesetzt werden, bis er sie nebst allen ihren Klassen und Bestandteilen fertig an den Fingern herzuzählen vermöchte, und zwar, wohlgemerkt, ohne selbst jemals einen Schnitt mit dem Messer getan, ein Loch mit dem Bohrer gebohrt, mit einem Wort, ohne eine Anwendung der erlernten Werkzeuge versucht zu haben.“

Nun, unsere Sprachunterrichtsmethode ist über die Donatusmanier noch gar nicht so weit hinaus! Es handelt sich darum, den Inhalt der Schulgrammatik und nebenher den nötigen Wortvorrat dem Schüler zu überliefern. Wie man das anfängt, darüber klären uns schon die Lehrbücher allein

auf. Eine Portion grammatischer Regeln wird einer „Lektion“ oder einem „Kapitel“ zugewiesen; Übungssätze in der fremden Sprache, sodann deutsche, folgen; die zugehörigen Vokabeln stehen entweder mit oder ohne Verweisungsziffern unter den Stücken oder sind, und das ist das Gewöhnliche, in einem Anhang untergebracht, d. h. sie sollen auswendig gelernt werden.[17]

Die meisten Lehrer behandeln dies Auswendiglernen als eine Vorbereitung für die Durchnahme der Lektion selbst. Da fällt uns die Mahnung des Sprachgelehrten Sayce wieder ein: „Die Sprache besteht nicht aus Wörtern!“ — und ich füge hinzu: erst recht nicht aus den lautlich schauderhaft entstellten Wörtern, die der Schüler nach ein- oder auch mehrmaligem Vorlesen von seiten des Lehrers zu Hause sich einprägt. Aber lassen wir die Sprache jetzt auf sich beruhen. Wie kommt der Schüler dabei weg? Ich lasse lieber einen praktischen Schulmann antworten, welcher der grassierenden Unterrichtsweise mit Bezug auf das Lateinische ebenso energisch wie gründlich den Prozeß gemacht hat. — Vor allen Dingen vermögen einzelne Wörter beim Zögling kein nachhaltiges Interesse zu erzeugen. Damit hängt zusammen, daß ihr erstmaliges Einprägen, wie auch ihr Festhalten dem Schüler unnötige Mühe verursachen muß, die ihm wiederum Zeit und Lust für andere Aufgaben des Sprachunterrichts raubt. Zu denken und urteilen gibt es dabei nichts; ja die stets auftauchenden Vorstellungen und Vorstellungsgruppen werden mit Gewalt plötzlich wieder niedergeschlagen. So argumentiert Günther („Der Lateinunterricht am Seminar“ im „Jahrbuch des Vereins für wissensch. Pädagogik“ 1881) und kommt zu dem Schluß:

„Einzelne Worte und Wortformen im Unterricht sind ein grober Verstoß gegen Psychologie und Pädagogik!“ — Ja, und wenn dann die Hälfte der Klasse die Wörter „nicht kann“, so gibt der bedauernswerte Probekandidat, der ja die „Faulpelze“ nicht prügeln darf, der Psychologie und Pädagogik den Rest und läßt „ein-, zwei-, dreihundertmal abschreiben!“ — Bedarf es noch einer Illustration hierzu, so sei es die, daß Schuloberbehörden fortwährende Repetition der gelernten Wörter anbefehlen, da sich eine mit dem Aufsteigen der Klassen zunehmende Vokabelarmut herausstelle. Ich fürchte, das Repetieren wird nicht viel mehr helfen, als wenn man eine schlechte Arznei noch einmal machen läßt![18]

Auf das Wörtermemorieren folgt in der Schule nach vorheriger „Durchnahme“ oder auch ohne solche meistens das Auswendiglernen der Regeln der betreffenden Lektion. Daß dies Beginnen ein sprachliches Vergehen ist, darüber sind wir uns wohl klar; aber auch seinerseits wieder ist es zugleich eine pädagogische Sünde. Was der Schüler durch eigene Kraft und selbständiges Nachdenken hätte suchen und finden können, das wird ihm, wie Günther (a. a. O.) sich ausdrückt, gleichsam auf dem Präsentierteller entgegengebracht. „Nie wird er aufjauchzen: Ich hab's gefunden! — denn er hat — nie suchen gelernt!“ Er interessiert sich nicht im geringsten für diese Regel, er weiß nicht einmal, daß dies wirklich eine Tatsache ist — „man sagt oder druckt es ihm vor, er hört oder liest es geduldig und plappert es rein mechanisch dem Lehrer oder dem Buche nach, ohne seinen Geist in anderer Weise anstrengen zu müssen, als dazu, Unverstandenes in sklavischem Gehorsam

sich einzuprägen. Noch viel weniger kann er natürlich einsehen, warum diese Regel Gültigkeit haben müsse, kann er die innere Notwendigkeit, d. h. also das Wesen der Regel erfassen. — Er lese nur gedankenlos seine Regel, gedankenlos lerne er sie auswendig, und gedankenlos übersetze er dann die nach ihrer Schablone verfaßten Übungssätze!“

Denn selbstverständlich wird der Schüler — wie Günther weiter hervorhebt — nachdem er die ersten zwei oder drei Sätze übersetzt hat, nachdem er also weiß, welche Regel hierbei in Betracht kommt, die übrigen fünfzig oder mehr Sätze, bei denen es sich ja ganz genau um ~~die~~ nämliche Sache handelt, rein mechanisch nach dem Schema der vorhergehenden übertragen. „Nur wenn ein neuer Abschnitt beginnt, der nach einer neuen Regel und nach neuen Formen schematisiert ist, gibt solcher Unterricht dem Geiste der Schüler einen kleinen Ruck, ein anderes Register wird aufgezogen, der Schüler achtet wieder auf die ersten paar Sätze, und nach der kurzen Mühe ihrer Übersetzung kann die alte Schnurre von neuem beginnen.“ Das paßt auf neunundneunzig von hundert unserer Lehrbücher. Es gibt aber auch Variationen. Die Klippe der „einen Regel“ hat ein neues Lehrbuch des Englischen offenbar gründlich vermieden, das (nach einer Rezension im „Literaturblatt für germ. und rom. Phil.“) nach 24 Seiten Aussprachevorübungen in der ersten Lektion folgendes bringt: Das Alphabet, 8 Verweise auf die Vorübungen; 15 „Hauptregeln“, 9, 5, 14 „vorläufige“ und wieder 8 Regeln mit etwa 18 Anmerkungen und Ausnahmen und viele Verweise auf die Vorübungen — zusammen $6^1/_2$ Seiten „Aussprache“, sodann noch $2^1/_2$ Seiten

„Grammatik", endlich die „Übungen"! Usw.! Das Buch ist (wenn auch nicht a. a. O.) von der Kritik aufs wärmste empfohlen worden![19]

Und nun der Inhalt der Sätze! „Fast hat es den Anschein," ruft Günther aus, „als hätte sich jemand den schlimmen Spaß gemacht, die verschiedenartigsten Notizen zu sammeln, möglichst viel schale und inhaltlose Bemerkungen darunter zu mischen (beides, schalte ich ein, oft in sprachlich völlig fehlerhafter Form) und das ganze ohne allen Sinn und Verstand zusammenzuwerfen. Solche Sätze hat man zusammengeschrieben und gedruckt, nicht zum Narrenspiel und Faschingsscherz, sondern für die ernste Durcharbeitung im Unterricht; stunden-, wochen- und jahrelang sollen sie die geistige Kost der Schüler sein! — Wer aber will es im Ernste leugnen oder unbeachtet lassen, daß die Frucht solcher Lektüre nicht viel anderes sein kann, als geistige Verwirrung, Gedankenlosigkeit und Zerstreutheit, Oberflächlichkeit und Interesselosigkeit? — Ein Glück ist es immerhin, daß der Schüler keine Ahnung davon hat, welch schweres Unrecht man an seinem Geistesleben mit solchen Übungsbüchern und solchem Unterricht begeht; aber tief zu beklagen bleibt es wahrhaftig, daß man an einem solchen Unterrichtsverfahren festhält, welches vor dem Forum der Pädagogik und Psychologie so völlig verurteilt werden muß!"[20]

Gilt dies von dem mündlichen Verfahren in der Klasse, so gilt es noch viel mehr von dem häuslichen Niederschreiben der Übungssätze. Ich könnte ein großes, wohlgeleitetes Gymnasium nennen, wo die Untersekunda vor kurzem tatsächlich eine Subskription eröffnete — man rate, wofür! — Das Niederwalddenkmal? Nein, zur An-

schaffung eines Klassen-Hektographen! — Ich habe mich, ich gestehe es, des Lachens nicht erwehren können, ja sogar einige Schadenfreude darüber empfunden, daß der Lehrer, selbst wenn er so findig wäre wie seine Jungen, die von den Hektographenkopien abgeschriebenen Exerzitien nicht wohl hektographisch korrigieren könnte. Aber die Sache hat ihre ernste Kehrseite. Die häuslichen Exerzitien, diese Brutanstalt des Ungeziefers der Fehler, diese Landplage für Lehrer und Schüler, sind zugleich eine doppelte und dreifache Versündigung an der Jugend![21]

Was der Sprachunterricht sonst noch bietet, insbesondere die Lektüre, kann all den angerichteten Schaden nicht wieder gut, das Geschehene nicht ungeschehen machen. Es ist auch gar nicht die Absicht. Welchen Zweck sich die Schulroutine eigentlich mit der fremdsprachlichen Lektüre verbunden denkt, ist nicht so ganz klar. Ich glaube, man betrachtet sie als eine Art fortlaufender Bestätigung der Grammatik und ihrer Regeln. Sich für den Inhalt zu erwärmen, dazu ist der Schüler ja auch nicht trainiert.[22] Besser, man bleibt der Methode treu! — Ob nicht einmal ein nachdenklicherer Schüler in einer schwülen Sommernachmittagsstunde zu dem Resultat kommt, daß der ganze Cäsar, Livius und Cicero den Paragraphen im Ellendt-Seyffert auf den Leib geschrieben sind? — Stilistik, Phraseologie und Synonymik werden als abgesonderte Disziplinen des Sprachunterrichts kultiviert. Also wieder Lappen und Fetzen! — Da sehe ich in einer Buchhändleranzeige dicht untereinander: „Handbuch des lateinischen Stils für die Schüler oberer Gymnasialklassen", — „Hauptregeln der lateinischen Syntax

zum Auswendiglernen nebst einer Auswahl von Phrasen, als Anhang zu der Grammatik von Ellendt-Seyffert zusammengestellt". — „Das wichtigste aus der Phraseologie bei Nepos und Cäsar als Anhalt zu weiteren selbständigen phraseologischen Sammlungen aus Livius und später Cicero, sowie als Beihilfe bei den ersten Versuchen freier lateinischer Arbeiten, besonders historischer Art, zunächst für Sekunda, nach Materialien geordnet" —! Diese eine Dummheit hatten die Neuphilologen den alten noch nicht nachgemacht. Nun schießen aber auch die neusprachlichen Phraseologien und Synonymiken wie Pilze aus der Erde, und auf sehr faulem Boden sind sie zumeist gewachsen. Ein Pseudo-Engländer übersetzt „Wohnzimmer" mit „*living-room*" und „das tägliche Brot" („*le pain quotidien*") „*standing dish*". Tut nichts! „Bereits in zwanzig, dreißig, vierzig Schulen eingeführt!" [23] — Was hilft's? Man weiß, welch elendes Phrasenzusammengestoppel unter dem Namen „lateinischer Aufsatz" geht. Unsere Realabiturienten können so wenig einen französischen und englischen Brief schreiben, als sie sich in London oder Paris in ihrem Jargon ohne Stocken und Hacken um die nächste Straßenecke fragen können.[24] Das bißchen Literaturkenntnis wäre durch Übersetzungen besser zu erreichen gewesen.

Doch genug, übergenug. Widerspreche mir, wer kann: Läßt ihn die Schule endlich frei, so ist dem abgehetzten Schüler die Sprache der alten Römer und Hellenen, ja das lebendige Englisch und Französisch der Gegenwart im wahren Sinne des Wortes fremd wie zuvor. Sechs oder gar neun lange Jahre hat er Schalen geknackt: nun geht er, ohne daß er einen Kern gekostet hätte. —

„Wehe jeder Art von Bildung", warnt Goethe, „die auf das Ende hinweist, statt auf dem Wege zu beglücken". Dreimal wehe denn der Bildung, die auch nicht einmal auf ein beglückendes Ende hinweisen darf![25]

* * *

Und Gott sei Dank! Es beginnt am sprachunterrichtlichen Himmel etwas heller zu werden. Daß die neueren Sprachen in unseren höheren Schulen die Oberhand über die alten gewinnen, ist nur eine Frage der Zeit. Ich will hier nicht wiederholen, was die Realschulfreunde alles zugunsten des Englischen und Französischen zu sagen gewußt haben. Nur einen, zuletzt von Stengel („Die Ziele und Wege des Unterrichts in den neueren Sprachen" im „Pädagog. Archiv" 1881) betonten Punkt möchte ich den Verfechtern des Klassizismus noch einmal zu bedenken geben, und zwar wieder in den Worten von Sayce (a. a. O.): „Eine tote Sprache auf einigermaßen gehörige Weise zu lernen, ist eine sehr schwierige Sache. Man muß zuerst in andern Sprachen als der eignen denken können und wissen, was Sprache wirklich ist. So lange wir es uns nicht klar machen können, daß Griechisch und Lateinisch in keiner wesentlichen Beziehung vom gesprochenen Englisch oder Französisch oder Deutsch verschieden sind, daß sie nicht aus einer gewissen Zahl von Formen und Regeln, die man aus einer Schulgrammatik auswendig lernt, ja nicht einmal in den künstlichen Phrasen einiger Schriftsteller bestehen, sondern in Lauten, ausgesprochen und mit Sinn erfüllt von Menschen, welche redeten und dachten wie wir,

so lange sind die langen Jahre, die wir über Latein und Griechisch verbringen, so gut wie verschwendet. Es wäre weit besser, wir füllten unsere Köpfe mit Dingen an, die uns im späteren Leben von praktischem Nutzen sein und zugleich die formale Bildung übermitteln könnten, von der man so viel reden hört. Unsern Unterricht mit den toten Sprachen zu beginnen und was von Zeit dazwischen übrigbleibt, mit einer oder zwei neueren Sprachen auszufüllen, ist das grade Gegenteil von Wissenschaft und Natur. Die notwendige Folge ist die völlige Verkennung des Wesens der Sprache, die dauernde Unfähigkeit, eine zum Sprechen befähigende Kenntnis fremder Idiome zu erwerben, und eine falsche und in der Regel magere Bekanntschaft mit den klassischen Sprachen selbst. Es ist nicht zu verwundern, daß das geringe Maß von Lateinisch und Griechisch, welches in langen Jahren mühseliger Arbeit in der Schule erworben wird, so häufig gänzlich verschwindet, sobald man die Schule im Rücken hat; und in Anbetracht der irrigen Ansichten, welche dieses geringe Maß von Wissen in sich schließt, ist es vielleicht kaum zu bedauern, daß es so ist.“ Auch Stengel (a. a. O.) will das Französische dem Lateinischen vorausgehen lassen. „Der Unterricht in lebenden, ausländischen Sprachen wird,“ bemerkt er dabei, „besonders wenn er sich nur erst klar seiner wirklichen Ziele bewußt geworden, sobald er aufgehört haben wird, die für ihn durchaus ungeeignete Methode des lateinisch-griechischen Sprachunterrichts sklavisch nachzuahmen, das bisher in weiteren Kreisen noch fast völlig mangelnde Verständnis für Sprachen und ihr Verhältnis zum menschlichen Denken wecken und damit ganz

anders bildend und belebend auf den Geist der Jugend einwirken, als es die von der Sprachwissenschaft längst verurteilte philosophisch-schematische Grammatik des Mittelalters zu tun vermag.“ Ostendorf empfiehlt das Französische, Vietor das Englische als erste fremde Sprache im Unterricht; Fricke („Die Überbürdung der Schuljugend“, Berlin, Hofmann 1881) will nur moderne Sprachen.[26]

Wichtiger für die nächste Praxis sind die für die innere Reform des Sprachunterrichts gemachten Vorschläge. „Wenn unsere gegenwärtige klägliche Methode der Erlernung neuerer Sprachen je reformiert werden soll,“ sagt schon Sweet in der Vorrede zu seinem „*Handbook of Phonetics*“ (Oxford, Clarendon Press 1877), „muß es auf der Basis einer vorbereitenden Schulung in der allgemeinen Lautlehre geschehen, womit denn zugleich das Fundament zu einem gründlichen praktischen Studium der Aussprache und des Vortrags unserer eignen Sprache gelegt würde — Dinge, über die man bei unserer gegenwärtigen Unterrichtsweise vollständig in Unkenntnis ist.“ In Deutschland kamen dann, gleich mit praktischer Berücksichtigung der Schule, Trautmanns bereits erwähnter Artikel in der Zeitschrift „Anglia“, Vietors „Engl. Schulgrammatik“ I (Leipzig, Teubner 1879) auf phonetischer Grundlage und dessen Aufsätze in den „Englischen Studien“ und der „Zeitschr. für neufranz. Sprache und Literatur“, letzterer mit schulmäßiger Behandlung der französischen Lautlehre. Vietor hat zugleich die Forderung gestellt, daß auch die Flexionslehre auf die Laute und nicht auf die Schrift, oder mit anderen Worten, daß sie auf die reformierte Lautlehre basiert werden müsse, und hat dies in der genannten Schulgrammatik mit Be-

schränkung auf das Notwendigste durchgeführt. Ganz neuerdings hat nun Kühn (a. a. O.) auf Grund praktischer Erfahrungen diese „neue Methode“ unter ausdrücklicher Beziehung auf Vietor aufs eindringlichste empfohlen und bezüglich einer reformierten Syntax nach dem an die Spitze gestellten Grundsatz: „An die Stelle der Regeln trete das Prinzip“ zunächst für das Französische den Schutt aufgeräumt und einen Neubau begonnen.[27]

Mehr Stimmen schon, und nicht wenige altklassische, erheben sich zu dem Ruf: „Tod den Regeln und Sätzen! Der Schwerpunkt des Unterrichts muß in die zusammenhängende Lektüre verlegt werden!“ Ich zitiere mit Günther außer Mager und Schrader: Eckstein (Artikel „Lateinischer Unterricht“ in Schmids „Encyklopädie“), Perthes („Zur Reform des latein. Unterrichts“), sowie die praktischen Versuche von Giesecke („Lat. Elementarbuch“), Meurer („Lat. Lesebuch“), Barth („Lat. Lese- und Übungsbuch für Sexta und Quinta“), und nenne außerdem Bolle („Apulejus als Lektüre in der untersten Klasse des Gymnasiums“, Celler Programm). Der passenden griechischen und lateinischen Stoffe sind leider wenige; auch der französischen nicht viele. Plötz' „Lese- und Übungsbuch“ ist jedenfalls ein Fortschritt; Kühn erwähnt außerdem als hierher gehörig Lehmann, „Lehr- und Lesebuch“, nach der mir etwas zweifelhaften Anschauungsmethode, Willm, *„Premières lectures françaises“*, Wiemann, „Französische Chrestomathie“. Manches hübsche Gedicht findet sich in *„Le petit monde“* von Marelle, dem um dieses Buches willen seine „Französischen Aufsätze“ verziehen seien. Für das Englische verspricht Vietor seit 1879 nebst dem zweiten Teil der „Grammatik“

ein „Lese- und Übungsbuch“, das wohl nichts Unkindliches, Unjugendliches bringen wird. Welch reichen Schatz an Reimen und Geschichten, Rätseln und Liedern bietet ja grade die englische Literatur![28] Frühling, Sommer, Herbst und Winter, und was sie bringen an Arbeit, Genuß und Spiel; Haus, Hof, Garten, Feld und Wald, Land und Wasser, Erde und Himmel — alles das lebt zur Freude der englischen Jugend hier noch einmal in Wahrheit und Dichtung. Nun denn: es gehört auch unserer deutschen Jugend. „Die Regentropfen am Fenster“, „Gute Nacht, Baby“, die Geschichte von „der Spinne (oder „dem Spinn“) und der Fliege“ und hunderterlei anderes erkennt sie sofort als ihr Eigentum. Das ist verständlicher, als ein Kapitel Nepos. Das wird besser gelernt, als eine Seite Genusregeln. — Daß die erste Lektüre schon ein zusammenhängendes Buch sein müsse, wie es z. B. Günther wieder verlangt, sehe ich nicht ein. Im Gegenteil glaube ich, das hieße aus einem Extrem ins andere verfallen.[29] — Auch gebe ich Kühn nicht recht, wenn er in den Lesestücken in fortschreitender Folge grammatische Dinge verarbeitet wünscht. Ich würde nach Durchnahme der Laute und vielleicht einiger Hauptsachen aus der Flexionslehre folgenden Unterrichtsgang vorschlagen.

Von dem Schüler wird keine häusliche Präparation verlangt. In der Schule liest der Lehrer ein kurzes Lesestück so oft als nötig langsam und deutlich vor, wobei die Bücher der Schüler geschlossen sind. Er suppliert die deutsche Bedeutung der nicht etwa schon bekannten oder aus dem Zusammenhang sich ergebenden Wörter und überläßt die vollständige Übersetzung der natürlich wohl zu kontrollierenden Konkurrenz der Klasse.

Dann erst öffnet diese die Bücher. Der Lehrer liest noch einmal vor oder läßt einen der besseren Schüler lesen; andere — der Andrang der Bereitwilligen wird groß sein — folgen mit Lesen, dann auch Übersetzen nach. Nachdem sich der Lehrer darüber vergewissert hat, daß sich die Schüler über die einzelnen Worte klar sind, stellt er (unter Umständen zuerst deutsch, dann in der fremden Sprache) bei offenen Büchern Fragen über den Inhalt, deren Beantwortung ebenfalls in der fremden Sprache in ganzen Sätzen zu geben ist. Die Bücher werden geschlossen, und Zuversichtliche, später auch Zaghaftere, erzählen das Stück in der fremden Sprache wieder. Nun darf geschrieben werden. Zuerst an die Wandtafel, dann ins Heft, beides in der Form von Antworten auf die vom Lehrer wieder gestellten Fragen. — In der nächsten Stunde wird das Stück wiederholt. Ein Wörterverzeichnis mit phonetischer Aussprachebezeichnung am Ende des Lesebuchs, später ein Wörterbuch, muß den Schüler in den Stand setzen, sich zu Hause über ihm etwa entfallene Wörter wieder zu unterrichten. Präparation oder Auswendiglernen der Wörter wird nicht verlangt, auch dann erst erklärt, daß in der folgenden Stunde ein Gedicht oder auch ein geeignetes Prosastück aufgesagt werden solle, wenn der größte Teil der Schüler mit dem Bewußtsein, daß sie „es schon können", und dem Wunsch, sich vor Mama oder Schwester damit hören zu lassen, nach Hause geht. Häusliche schriftliche Arbeiten gibt es nicht. Die schriftlichen Übungssätze, die u. a. Günther „im Anschluß an die Lektüre" noch dulden will, sind, wie Vietor verlangt, meines Erachtens auch unter dieser Flagge unbarmherzig zurückzuweisen. Auch stimme ich

LIBRARY OF THE UNIVERSITY OF CALIFORNIA

gegen Kühn dem letzteren vollkommen bei in der Verurteilung zusammenhängender deutscher Übungsstücke. Bringen wir den Schüler dahin, daß er außer in seiner Muttersprache auch in der fremden Sprache denken und sich ausdrücken lernt, so haben wir, dächte ich, genug geleistet.[30] Das Übersetzen in fremde Sprachen ist eine Kunst, welche die Schule nichts angeht. — Mit der Zeit müßte die Behandlung des Lesestoffes eine freiere werden, aber nie das doppelte Ziel aus dem Auge verlieren: Verständnis und Reproduktion. Daß die letztere über einen immer größeren Schatz von Denk- und Ausdrucksformen immer ungezwungener verfügen wird, bedarf nicht erst der Erwähnung.[31] — Wo aber bleibt die Grammatik? Sie schließt sich im einzelnen schon ganz von selbst an die Lektüre an. In nicht zu großen Zwischenräumen sollte dann eine Revision des inzwischen behandelten Lesestoffes auf bestimmte Kapitel der Grammatik stattfinden und das Ergebnis systematisch zusammengestellt und zur Ergänzung früherer Aufstellungen benutzt werden.[32] — Daß in der Schule die fremde Sprache auch gesprochen werden muß, kann gar keine Frage sein. Je weniger sich der Unterricht in den klassischen Sprachen imstande fühlt, dieser Forderung nachzukommen, desto bedenklicher sollte er werden in bezug auf seine Leistungsfähigkeit in der Schule überhaupt.[33]

Und nun führe ich noch einen Streich im Schilde. — Wenn einmal aus irgendeinem Grunde eine Verminderung der Stundenzahl einer Klasse notwendig wird, so erhebt sich, so sagt man, ein Wehgeschrei unter den beteiligten Lehrern. „Ich für meine Person kann keine Stunde entbehren! Ich habe ohnehin schon diese oder jene verloren!

Ich kann mit meinem Pensum nicht durchkommen. Es geht schlechterdings nicht!“ Und dennoch muß es gehen; nicht nur in einem besondern Fall, sondern im allgemeinen. Wird auch die häusliche Arbeit, wie ich es wünsche, auf ein Minimum beschränkt, so ist noch lange nicht genug geschehen. Auch ein Teil der jetzigen Schulstunden zehrt von fremdem Gut. Spiel, Erholung, Leibesübung: Laufen und Springen, Turnen und Fechten, Spaziergang und Ballspiel — noch immer betteln sie, trotz Hasse, Koch und Hartwich, vergebens um ihr gutes Recht. Freilich, der einzelne Lehrer kann hier nicht selbst durchgreifen. Aber er kann dennoch viel tun. Wohlan, ihr Sprachlehrer! Zeigt doch zunächst einmal, daß die Hälfte eines Ackers, wohl gepflegt und bestellt, mehr Früchte trägt als der ganze, über den man nur immerzu mit vollen Händen ungesäuberten Samen ausstreute. Dann werden wohl auch die Behörden ein Einsehen haben. Und wenn ihr dann einmal eine Entschädigung wollt, so zieht mit hinaus in den Wald und auf den Spielplatz. Ihr seid willkommene Gäste, die sicherlich nicht leer ausgehen. Vielleicht findet ihr dann, daß es sich der Mühe lohnt, ein paar böse alte Vorurteile zu opfern für die auch die kleinste Liebe und die geringste Wohltat so dankbar und reichlich vergeltende Jugend.

Anmerkungen.

1) Vor dem Erlaß der preußischen Lehrpläne von 1882 betrug die wöchentliche Stundenzahl des Gymnasiums 268. Sie blieb 1882 erhalten, doch wurden die sprachlichen Fächer um 6 von 165 Stunden (= 159) verkürzt. Durch die Lehrpläne von 1891 fiel die Gesamtzahl auf 252, die Zahl der sprachlichen Stunden auf 143; sie stiegen 1901 auf 259 und 150. Ich stelle diese Zahlen mit denen für das Realgymnasium und die Oberrealschule tabellarisch zusammen; man erhält die Jahresstunden, indem man mit 40 multipliziert.

Lehrpläne	Gymnasium		Realgymnasium		Oberrealschule	
	überhaupt	Sprachstunden	überhaupt	Sprachstunden	überhaupt	Sprachstunden
1856/59	268	165	285	127	—	—
1882	268	159	280	135	276	112
1891	252	143	259	120	258	106
1901	259	150	262	124	262	106

In dem neuesten Stande ist im Vergleich mit 1882 ein Fortschritt, mit 1891 aber fast durchgehends ein Rückschritt zu sehen. Auch ist nicht zu vergessen, daß jede der Zahlen, sei es durch „wahlfreie“ Stunden

(z. B. für das Gymnasium in Englisch und Hebräisch), sei es durch „verbindliche“ (im Turnen und Singen), noch um einige Stellen in die Höhe geht. Wie 1882, so sind es noch heute der Stunden (die Hausarbeit ungerechnet) zuviel; einerlei, ob der Unterricht angeblich auf den Vormittag zusammengelegt oder auf Vor- und Nachmittag verteilt wird. Kein Schüler, auch kein Primaner, kann 5 Stunden lang dem Unterrichte folgen; eine Zwischenstunde mehr oder minder militärisch betriebenen Turnens bedeutet zwar einen Wechsel, aber auch eine Anstrengung. Gerade wegen des Turnens und des „verbindlichen“ Singens (auch Chorsingens) und wegen der „wahlfreien“ Fächer werden dennoch 5 bis (theoretisch) 11 Stunden dem Nachmittag vorbehalten, dessen „Freiheit“ auch bei dieser Einrichtung also verloren geht. Erst recht geschieht dies natürlich bei geteiltem Unterricht. Kurz, so wie so bleibt für Hausarbeit, freie Beschäftigung und den Aufenthalt draußen nicht genügende Zeit. Eine weitere Herabsetzung der verbindlichen Stunden auf höchstens 20—25 statt 25—30, sei es durch Verminderung der Fächer, sei es — zunächst — durch Verkürzung der Lektionen, halte ich für dringend erforderlich. Wegen der Möglichkeit dieser weiteren Herabsetzung auf dem sprachlichen Gebiete darf ich noch immer auf das zum Schluß dieses Schriftchens Gesagte verweisen.

2) Das alte Vorurteil von dem „formal“, d. h. logisch, Bildenden der Grammatik, insbesondere der lateinischen, taucht immer von neuem auf. Ein Jurist erklärte mir z. B. vor kurzem, nur wer „an der lateinischen Grammatik denken gelernt“ habe, sei zum Studium der Rechte geeignet. Die neuere Sprachwissenschaft freilich hat mit dem Irrtum, als gäben die grammatischen Verhältnisse einfach die logischen wieder, so gründlich aufgeräumt, daß Paul in den „Prinzipien der Sprachgeschichte“ (2. Aufl. 1886 S. 33) mit Recht davor warnt, die Rücksicht auf die logischen

Verhältnisse ganz von der wissenschaftlichen Sprachbetrachtung auszuschließen. Er betont die Notwendigkeit, sich den Unterschied zwischen logischen und grammatischen Kategorien und das Verhältnis beider zueinander klarzumachen. „Grammatik und Logik", heißt es dann weiter, „treffen zunächst deshalb nicht zusammen, weil die Ausbildung und Anwendung der Sprache nicht durch streng logisches Denken vor sich geht, sondern durch die natürliche, ungeschulte Bewegung der Vorstellungsmassen . . . Aber auch der wirklichen Bewegung der Vorstellungsmassen mit ihrer bald größeren, bald geringeren Konsequenz ist die sprachliche Form des Ausdrucks nicht immer kongruent. Auch psychologische und grammatische Kategorie decken sich nicht . . . Wer die grammatischen Formen immer nur isoliert betrachtet, ohne ihr Verhältnis zu der individuellen Seelentätigkeit, gelangt nie zu einem Verständnis der Sprachentwicklung." — Bildend könnte die Grammatik erst werden, wenn die formale oder „analytische" Betrachtung, um von der historischen abzusehen, nachträglich durch eine logische oder „synthetische" Betrachtung ergänzt würde (vgl. Sweet, „*The Practical Study of Languages*" 1899 S. 126, mit dem Verweis auf G. von der Gabelentz, „Die Sprachwissenschaft" 1891 S. 86 u. 90). Und was soll der Schüler z. B. an Logik lernen, wenn er erfährt und sich einprägt, daß *Roma* im Genitiv und ebenso im Dativ *Romae* heißt, oder auch, daß auf die Frage wo? der Genitiv *Romae*, bei dem pluralen *Athenae* aber der Ablativ *Athenis* am Platze ist?

3) Die Schilderung im Text hier hat bei manchen der mit dem Anfangsunterricht im Deutschen betrauten Lehrer schon in der 1. Aufl. starken Anstoß erregt. Der eine faßte sie so auf, als sei alles und jedes gerade von ihm persönlich behauptet; der andere nahm an, es komme nichts dergleichen irgendwo vor. Das Richtige lag diesmal denn eben in der Mitte. Das war vor 23 Jahren. Auch jetzt gehört noch nicht alles der

Vergangenheit an. So sagt Luick, „Deutsche Lautlehre", Leipzig und Wien 1904, § 142: „Eine Scheidung zwischen ei und ai zu versuchen, was glaubwürdigen Berichten zufolge auch bei uns [d. h. in Wien und den östereichischen Alpenländern] in manchen Schulen geschieht, ist völlig verwerflich." Die Stelle ist auch angezogen bei Braune, „Die Einigung der deutschen Aussprache", Heidelberg 1904, Anm. 28. (Übrigens wird die gleiche Scheidung noch in dem neuesten Abdruck von Benedix, „Der mündliche Vortrag", verlangt!) Noch auf eine andere Stelle verweist Braune, Anm. 37, bei Luick, wo in § 171, Anm., zu lesen ist: „Die Aussprache sp, st für šp, št im Anlaute deutscher Wörter ist im westlichen Norddeutschland . . . üblich und wird auch bei uns, sicherem Vernehmen nach, in einzelnen Schulen gelehrt . . ." Im allgemeinen ist es mit dem Anfangsunterricht im Deutschen seit 1882 sehr viel besser geworden, wie denn gegenwärtig schon mehrere Fibeln auf phonetischer Grundlage (so von Hoffmann, Green, Bangert) für diesen Unterricht zu Gebote stehen.

4) Daß das lange dās, ēs, ān usw. nicht überall, wo es in der Schule gelehrt wird oder gelehrt wurde, „im Widerspruch mit der lokalen Volkssprache" steht, weiß ich und wußte ich — was ein erregter Kritiker einmal bezweifelte — sehr wohl. Ich habe aber denn auch nur von „manchen Strichen" gesprochen. In meiner Heimat (Taunus) galt der Widerspruch zwar nicht der Volkssprache, aber der Umgangssprache gegenüber für dās, vōn, hīn, ūn-, während auch diese in ēs (betont), ān die Länge kannte. Die jüngere Generation hat sich auch in der Umgangssprache zu ěs, ăn bekehrt.

5) Auch dies hat sich mittlerweile bedeutend gebessert. Nicht nur sind neuere Bücher mit phonetisch beeinflußter Lautlehre erschienen, auch ältere haben in dieser Hinsicht noch manches gelernt. Dies gilt zugleich für einiges weiterhin Bemerkte. — Besonders erfreulich ist, daß angesehene Germanisten von Fach,

wie Sievers, Siebs, Seemüller, sich an den Bestrebungen zur Regelung der Bühnenaussprache (1898) beteiligt haben, Braune die Einigung der deutschen Aussprache sogar zum Thema einer akademischen Rede (1904; vgl. Anm. 3) gewählt hat.

6) Ich denke zunächst an den s-Plural der Fremdwörter wie „Piano(s), Kaffee(s), Tee(s)". Dazu kommen „Hurrahs, Hochs", fernerhin „Eingesandts" usw. Ich habe in einem Laden (auf mitteldeutschem Gebiet) auch die Mehrzahl „medizinische Bestecks" gelesen, die ich — trotz „Kerls" usw. — natürlich wie jeder andere als „Fehler" empfinde, nur als Symptom nicht übersehen will.

7) Dies ist heute noch sehr viel weniger „zeitgemäß" als zu Anfang der achtziger Jahre geurteilt. Ich sehe aber nicht, was beim Schwund des genitivischen -ens von Fritzens, Vossens usw. zu bedauern wäre; bei Zunamen, wo sie besonders nötig ist, wird durch das -ens die Bestimmtheit der Namensform zerstört. Aber auch nur überflüssige Endungen sind im Wettbewerb der Sprachen, wo es mit wenig viel zu sagen gilt, vom Übel. Der Wegfall des s in „des Herrn Amtsgerichtsrat Schmidt" (nach „des" und „Herrn") oder gar in „des Berliner Tageblatt" mag uns noch unbehaglich sein; wir können ihn nicht aufhalten. Der Kampf gegen die „entbehrlichen" Fremdwörter hat freilich seit Jahrzehnten beträchtlichen Erfolg, zu dem man vielleicht wider Willen das Seinige beiträgt. Immerhin hat er seine Ziele nachgerade wohl etwas näher genommen, und ich glaube, der in den achtziger Jahren geforderte Ersatz von „Konfirmand" durch „einzusegnender Schüler" (wobei sich die Frage erhob: wie heißt denn nun „Konfirmandenstiefel"?) wird heute nicht mehr verlangt. „Segen" und „Schüler" (und „Stiefel") sind im Grunde doch auch Fremdwörter, wenn man sie ihres Alters wegen auch lieber Lehnwörter nennt. Sollte man wünschen, daß alt- oder mittelhochdeutsche Sprachreiniger sie unterdrückt hätten? Und darf man bezweifeln, daß „Konfirmand"

ein ebenso gutes „Lehnwort“ werden wird oder — ist wie jene Wörter? Ich glaube nicht, daß wir mit unserm „Fernsprecher“ u. dgl. auf dem rechten Wege zur Weltsprache sind.

8) Das Wort des englischen Philosophen Herbert Spencer („*Education*“): „diese gründlich dumme Gewohnheit, Kinder Grammatik zu lehren“ (*that intensely stupid custom, the teaching of grammar to children*) habe ich seitdem oft, aber noch längst nicht oft genug angeführt. Spencer will die Grammatik nicht gänzlich verbannen; er verlangt einen viel späteren und rein induktiven Betrieb. Leider herrscht bei uns noch immer die im Text beklagte „nutzlose Quälerei“. Und ohne Zweifel fehlt es denn doch nicht an Leuten, die „sich im Ernste“ wenigstens „einbilden“, ohne dergleichen Grammatik werde auch die Muttersprache unmöglich erlernt.

9) Das im Text Folgende kann glücklicherweise nur mehr auf ganz rückständige Bücher und — Lehrer Anwendung finden. Mit dem alten, durch Schröer so vortrefflich erneuerten Grieb ist denn auch Walker als Quelle beseitigt. Aber noch immer läßt unsere Schulaussprache des Englischen (und des Französischen) vielfach zu wünschen übrig, wie u. a. meine Erfahrungen bei der Proseminar- und Seminar-Aufnahmeprüfung mir bis ins letzte Semester gezeigt haben. (Vgl. „Die Neueren Sprachen“ XII 1904—5.) Auch *v* für engl. *w*, *z* für engl. *th*, ang für frz. *an* usw. sind noch kein überwundener Standpunkt. An die Vermeidung starkstufiger Formen an unbetonter Stelle und des Kehlkopfverschlußlautes (in beiden fremden Sprachen) wird kaum gedacht, obwohl solche Fehler nicht geringer sind als etwa „der Rabee ist ein Vogell“ oder englisch-deutsches „hatte-*r*-ich“ mit englischem *r* der Bindung wie in *idea-r-of* u. dgl.

10) Zum Neuesten gehört jedoch, daß man für Etymologie in der Schule plädiert und — die Phonetik verdammt.

11) Mit den Quantitäten und *sp-*, *st-* wird es jetzt wohl genauer genommen.

12) Daß es noch jetzt Kollegen gibt, die bitterböse werden, wenn man *of the child, de l'enfant — to my friend, à mon ami* nicht als Genitiv und Dativ anerkennen will, ändert an der Sache nichts. Sind *the King of Prussia, le roi de Prusse* der Genitiv, was ist dann „der König von Preußen"? Und wenn sie es nicht sind, dann ist es auch *la reine des Pays-Bas* nicht, obgleich wir im Deutschen „die Königin der Niederlande" mit wirklichem Genitiv sagen.

13) So stehen denn auch jetzt in der besten historischen Grammatik der englischen Sprache, von Sweet (I 1892), z. B. *let* (altengl. stark) und *set* (altengl. schwach) als „unveränderliche Verba mit dem Vokal *e*" friedlich nebeneinander, wie ich die Zusammenstellung von *shoot, shot* und *feed, fed* (Sweet: „vokalische Verba mit Vokalwechsel") schon 1879 („Engl. Schulgrammatik" I) gewagt hatte. Und das alles heißt bei Sweet — *horribile dictu* — nicht anders als *„Irregular Verbs in Modern English"*.

14) So möchte ich z. B. der Auffassung von *I shall go* (mit schwachstufigem *shall* = *sh'l*) u. dgl. als „zusammengesetzter Zeit" eine syntaktische Berechtigung nicht absprechen, wenn ja auch in „ich bin gewesen", *I am* (*I'm*) *going, je suis venu* usw. das Verhältnis wesentlich dasselbe ist wie in „ich bin krank", d. h. nur das „Hilfsverb" eigentlich verbal fungiert.

15) Hoffentlich sind sie jetzt tot und begraben.

16) Gern will ich glauben, daß von diesem Vorwurf des Nichtwissens kein Lehrer sich mehr betroffen fühlt. Wohl aber wird noch vieles gelehrt, was, obwohl vielleicht nicht falsch, doch des Lehrens nicht wert ist und ohne Not zur Fehlerquelle wird. So brauchten wir m. E. in der Orthographie, insbesondere in der syntaktischen Orthographie des Französischen, nicht strenger zu sein als nach den neuesten Vereinfachungen die Franzosen selbst. Auch mit der syn-

taktischen Unterscheidung des Imparfait und des Passé défini wird es, wie neuere Darlegungen zeigen, bei uns in der Schule zu scharf genommen. Nicht anders steht es mit den Regeln der Konkordanz bei englischen Kollektiven wie *crew* („Verbum im Singular, wenn die Mannschaft als Ganzes; im Plural, wenn die einzelnen Mitglieder gemeint sind") usw. Das induktive Verfahren auch in der wissenschaftlichen Grammatik, auf die die schulmäßige zurückgreift, wird dergleichen ganz von selbst auf das richtige Maß zurückführen. — Die Lehrpläne von 1891 haben schon eine „erhebliche Kürzung des grammatischen Lehrstoffs" erstrebt, und nach denen von 1901 soll nur ein „möglichst vereinfachtes System" der franz. und engl. Grammatik „schließlich vor den Augen der Schüler stehen", während zum Lateinischen gleichzeitig bemerkt wird, es pflegten bei den Regeln der Grammatik „noch immer allzuviele Einzelheiten geboten zu werden", und zum Griechischen die Weisung erfolgt, „belanglose Einzelheiten, namentlich unnütze Formalien", seien „aus dem Lehrstoff zu beseitigen". Das wünschenswerte Ziel ist in der Praxis aber noch längst nicht erreicht.

17) Die Lehrpläne haben (vgl. Anm. 16 und manches Spätere) den Wünschen der „Reform" weitgehendes Entgegenkommen gezeigt. Heute herrscht daher eine zwischen der „alten" und der „neuen" (der Reform) „vermittelnde" Methode, die z. B. durch die Lehrbücher von Ploetz-Kares und von Plate-Kares vertreten wird. Ich gestehe, daß ich in dieser Vermittlung viel mehr Altes als Neues finde. Statt der fremden Einzelsätze hinter den Regeln haben wir vor ihnen ein zusammenhängendes Stück, das aber so grammatisch-methodisch ist wie die früheren Sätze. Die zugehörigen deutschen Stücke sind der gleichen Natur. Mit den Vokabeln ist es wie sonst.

18) Die Lehrpläne wollen hier reformieren. Während nach denen von 1882 (und wohl auch 1891) der Wortschatz für die Lektüre zu erwerben ist, lassen

ihn die von 1901 „möglichst aus dazu geeigneten Lesestücken und im Anschluß an die Anschauung“ gewinnen. So für Französisch und Englisch. Aber auch bei dem Lateinischen wird betont, daß der Wortschatz „sich aus dem Gelesenen ergibt“. „Sachlich geordnete Vokabularien“ sollen für die neueren Sprachen „dabei gute Dienste leisten“; für die alten wird das Urteil über Wert oder Unwert solcher Listen dem Lehrer (oder der Schule) anheimgestellt, jedenfalls aber ihre Verbindung mit der Lektüre verlangt.

19) Trotz der zusammenhängenden Stücke behält hier noch vieles seine Richtigkeit. Meist sind noch die unter die „Regel“ fallenden Formen durch den Druck hervorgehoben und so als „Beispiele“ dennoch isoliert. Oft wird anderseits durch das Zusammenstellen einer zu großen Menge ähnlicher Dinge gesündigt, was notwendig zur Verwirrung und zum Fehlermachen führt. (Eine Übung bei Ploetz-Kares, „Kurzer Lehrgang“, Üb.-B., Ausg. C, Nr. 56, mit vermischten Sätzen über *abuser de*, *abuser qn.*, *user de* usw. habe ich schon anderswo als ein Beispiel erwähnt.) Daher auch der „schlechte Ausfall“ der „Formen-“ und „Übersetzungsextemporalien“, den jeder junge Lehrer zu seiner Überraschung erfahren muß. Und gerade nach solchen Klassenarbeiten, die sich gegen Ende des Schuljahres häufen, wird vor allem das Urteil über die Leistungen des Schülers bestimmt, als deren wahrer Prüfstein m. E. ein „mündliches Verfahren“ zu gelten hätte. (Ein anderes ernstes Bedenken gegen jene Art der Kontrolle wird in Anm. 21 erwähnt.)

20) Die Einzelsätze sind bei der vermittelnden Methode ja im allgemeinen auf den deutsch-fremdsprachlichen Stoff beschränkt und sogar da oft durch zusammenhängende Stücke ersetzt. Aber diese zusammenhängenden Stücke, die fremdsprachlichen wie die deutschen, sind eben *ad hoc*, zur Illustration der Regeln und Formen, verfaßt oder bearbeitet, so daß der Inhalt hierbei wenig zu bedeuten hat. Um Fälle

z. B. der Anwendung des Subjonctif zu gewinnen, werden den Sprechern in einem deutschen zusammenhängenden Stück dialogischer Form die geschraubtesten Wendungen in den Mund gelegt, wie sie zum mindesten auf deutsch kein Mensch in der Unterhaltung gebraucht. Was den Schüler allein an dem „Inhalt" interessieren kann, ist eben die Tatsache, daß das zu liefernde Französisch so und so oft den Subjonctif zu enthalten hat. Wer einen Beleg hierfür wünscht, lese z. B. bei Ploetz, „Übungen z. Erl. der frz. Syntax", Moden, Nr. 7, die folgenden Sätze: „Finden Sie, daß das Leben in Nizza teuer ist? — Ei, der Tausend! wenn Sie glauben, daß man daselbst spart, so werden Sie sich nett verrechnet haben. — Mein Gott, ich weiß wohl . . ., aber ich wünsche zu wissen, ob . . . — Ich bin überzeugt, daß . . ." usw. usw. Oder man nehme die nachstehende Probe aus einem zusammenhängenden Stück über die „Bildung der weiblichen Form", Ploetz-Kares a. a. O. Nr. 124: „Würdet ihr [Quartaner sind angeredet!] einer Person, welche ihr Alter verbirgt, sagen, daß sie alt ist? einer Fremden, welche rotes Haar hat, daß ihr die Rothaarigen nicht liebt? einem Manne, welcher zu weiße Zähne hat[!], daß ihr seine Zähne für falsch haltet (Anm.: „Frz.: daß ihr seine Zähne im Verdacht habt, falsch zu sein") . . ." usw.

21) Ich habe diesem Punkt fortgesetzte Aufmerksamkeit gewidmet und stehe nicht an, zu behaupten, daß der Gebrauch unerlaubter Mittel bei der Anfertigung häuslicher Arbeiten (freilich auch der in Anm. 19 besprochenen Extemporalien) die Regel, die selbständige Erledigung die Ausnahme bildet. Exerzitien, Aufsätze, mathematische u. a. Aufgaben: das alles wird — ich wiederhole — fast selbstverständlich aus dem gedruckten „Schlüssel" oder sonstiger Vorlage abgeschrieben, zum allermindesten mit fremder Hilfe verfaßt. Den in der Praxis stehenden Kollegen, die mit dem Haus wie mit der Schule Fühlung haben, glaube ich hiermit keineswegs Neues zu sagen. Bei der

zu langen täglichen Schulzeit und dem zu hohen Maße häuslicher Aufgaben sind den unehrlichen Schülern mildernde Umstände in Anrechnung zu bringen. Aber deshalb schreit dies wie eine Seuche grassierende Übel nicht minder dringend nach Abhilfe. Auch vor dem radikalsten der Mittel, dem völligen Verzicht auf die häusliche schriftliche Arbeit, dürfte man angesichts des ungeheuren moralischen Schadens um so weniger zurückschrecken, als kein sachlicher Gewinn ihm irgend die Wage hält. Manches wäre schon gebessert, stände nicht die „allgemeine Bemerkung“ 5a) der preußischen Lehrpläne von 1901 zum großen Teil doch nur auf dem Papier: „Alle Hausarbeiten dienen lediglich entweder der Anleitung zu Ordnung und Sauberkeit (Reinschriften) oder der Aneignung des unentbehrlichen Gedächtnisstoffes und der Befestigung des Gelernten oder der Erziehung zur selbständigen geistigen Tätigkeit“, und ließe nicht eben diese letzte Wendung die Möglichkeit allzuweiter Interpretation im hergebrachten Sinne. Die Punkte c) bis e) geben richtige Fingerzeige; insbesondere c): „Ein nicht unerheblicher Teil dessen, was früher der schriftlichen Hausarbeit zufiel, kann bei richtiger methodischer Behandlung in die Schule verlegt werden,“ und d): „Die nicht schriftliche Hausarbeit, soweit sie die Aneignung des unentbehrlichen Gedächtnisstoffes und die Befestigung des Gelernten betrifft, vereinfacht sich in demselben Maße, in welchem der gedächtnismäßige Lernstoff auf allen Gebieten durch sorgfältige Sichtung gemindert und durch umsichtig geregelte Wiederholung dauernd gesichert wird . . .“ In beiderlei Hinsicht läßt sich m. E. noch beträchtlich weiter, ja, bis zur äußersten Konsequenz gehen. Sogar der deutsche Hausaufsatz, der nach allgemeiner Ansicht der „Erziehung zur selbständigen geistigen Tätigkeit“ am besten dient, kann durch eine Schularbeit ersetzt oder durch die häusliche Vorbereitung auf einen freien Vortrag vor der Klasse vertreten werden. Was die „Aneignung des unentbehrlichen Gedächtnisstoffes“ betrifft, so wüßte

ich außer dem Alphabet und den Zahlenkreisen nicht vieles zu nennen, was nicht besser durch die Übung als durch Auswendiglernen angeeignet würde, und die häusliche „Befestigung des Gelernten“ hat schon manchen Fehler unausrottbar dem Gedächtnis eingeprägt.

22) Dem treten die Lehrpläne von 1901 mit erfreulicher Bestimmtheit entgegen. Bekanntlich heißt es in den „Methodischen Bemerkungen“ für Französisch und Englisch: „Die Lektüre soll das vornehmste Gebiet des Unterrichts bilden ... Wenn auch mancherlei sprachliche Übungen an die Lektüre anzuschließen sind, so muß diese doch ... vor einer dienenden Rolle bewahrt werden.“ Auch für Lateinisch und Griechisch wird das Recht des Gedankengehalts und der Kunstform bei der Lektüre betont. Wie verhält sich die Praxis?

23) Der Grundfehler bei Büchern dieser Art war das Ausgehen vom Deutschen. Eine vortreffliche einsprachig englische Synonymik mit reichlich und gut gewählten Beispielen, nur eben kein Schulbuch, hat J. H. A. Günther Groningen 1904 herausgegeben.

24) Auch damit ist es heute vielfach besser, noch keineswegs überall gut.

25) Aus den vorausgehenden Anmerkungen ergibt sich von selbst, daß ich dieses Gesamturteil dem jetzigen Stande gegenüber nur teilweise noch aufrechterhalte. Das im Text Folgende hat schon angedeutet, was mir seinerzeit als Zeichen der Besserung erschien. Auch das alles ist nun in historischem Lichte zu sehen.

26) An den sog. Reformschulen (Altonaer oder Frankfurter System) ist auf die von Ostendorf wie von Stengel u. a. empfohlene Vorausnahme des Französischen vor dem Lateinischen die anerkanntermaßen bestens gelungene Probe gemacht worden. Das Natürlichste scheint mir noch immer, mit dem Englischen zu beginnen, das freilich — wieder nach Ausweis der

„Reformschulen“ — auch von UII ab noch mit raschem Erfolg zu lehren ist. Wer sie noch nicht kennt, lese, schon um der Methode willen, Walters Schrift „Englisch nach dem Frankfurter Reformplan“, Marburg 1900.

27) Ich kann die nach allen Richtungen reich gediehene Reformliteratur von 1882 bis heute hier und weiterhin nicht verzeichnen wollen. Das Wichtigste findet man in meiner Schrift: „Die Methodik des neusprachl. Unterrichts (ein geschichtlicher Überblick)“, Leipzig 1902, vollständige Nachweise bis 1899 bei Breymann, „Die neusprachliche Reformliteratur von 1876 bis 1893“, bezw. „von 1894—1899“ (Leipzig 1895 u. 1900).

28) Dem ewigen Gerede von der einseitig praktisch sprachmeisterlichen Richtung der „Reform“ gegenüber hebe ich mit allem Nachdruck hervor, daß wie ich an dieser Stelle so ihre Vertreter fast sämtlich auf die Einführung unserer Jugend in die fremde Literatur den größten Wert gelegt haben — auf eine Einführung, die das zu Lesende nicht als ein lästiges Pensum, sondern als eine Quelle des Genusses bietet. Wer England und sein Volkstum kennt, aber auch nur dieser, weiß, daß auch die von manchen unserer Kollegen bespöttelten Reime, Rätsel und Lieder einen Kindern und Erwachsenen teuren Teil der englischen Literatur bilden, der den allerersten Anspruch auf Vermittlung in unseren Schulen hat. Auf dem so bereiteten Boden wachsen Interesse und Verständnis für die Denker und Dichter des fremden Schrifttums — auch über die Schule hinaus.

29) Lesebuch oder Schriftsteller? Das ist eine der schwierigsten methodischen Fragen, besonders auf dem neusprachlichen Gebiet. Meine Erfahrungen in der Schule (auf denen u. a. die oben folgende Skizze des Unterrichtsganges beruht) liegen nachgerade etwas weit zurück. Immerhin hat sich mir hier und da Gelegenheit zur Beobachtung und in meinem Seminar zur Vergleichung geboten. Besonders bei dem gewöhnlichen „grammatisierend-übersetzenden“ Betrieb wollen mir

die Resultate der Schriftstellerlektüre keineswegs befriedigend erscheinen. Von dem literarischen „Kunstwerk" bleibt in der Regel nur ein dürftiger Torso. Die Anwendung der neuen Methode bewährt sich zwar auch hier, kann aber dem Mangel an Zeit doch nur zum Teile abhelfen. Ich neige daher zu der länger ausgedehnten Lektüre eines Lesebuchs, späterhin einer literarischen Chrestomathie (etwa in der Art des von Förster gut erneuerten Herrig). In der maßvoll beschränkten Schriftstellerlektüre erhielte dann die häusliche Betätigung der Oberstufe vielleicht ein neues und fruchtbares Gebiet. Durch mündliche Referate vor der Klasse wäre jedoch für eine bessere Verbindung mit dem Unterricht zu sorgen, als dies wohl meistens bei der jetzigen „Privatlektüre" geschieht. Der herrschende Betrieb der Schullektüre scheint durch die leider noch berechtigte Annahme bestimmt, daß sie nach den Schuljahren keine Fortsetzung und Ergänzung finden werde. Wir können unserer Jugend die Meisterwerke der fremden Literatur nicht sicherer auf immer verleiden, als dadurch, daß wir sie zu deren Lektüre zwingen, ehe sie für die Erfassung des Gedanken- und Gefühlsinhalts wie der sprachlichen und künstlerischen Form reif geworden ist.

30) Ich komme zu den Stellen meiner Schrift, die den heftigsten Widerspruch erregt haben. In der fremden Sprache denken lerne man, so wird entgegnet, überhaupt nicht; es bleibe stets beim — wenn auch „blitzschnellen" — Übersetzen. Das ist ein als solcher zu beweisender Irrtum. Ich muß anderswo Gesagtes kurz wiederholen, wenn ich darauf verweise, daß einem, der eine fremde Sprache spricht, oft ein fremder Ausdruck vollkommen geläufig, die muttersprachliche „Übersetzung" aber für den Augenblick (oder länger) völlig „entfallen" ist; oder daß er Ausrufe, Anreden u. dgl. in der fremden Sprache gebraucht, ohne etwas wirklich Entsprechendes überhaupt in der eigenen zu kennen; oder daß er endlich doch auch nach der An-

sicht der Gegner nicht etwa jedesmal von dem „ja“ oder „nein“ der Muttersprache ausgeht, um übersetzend das nötige *oui* und *non* oder *yes* und *no* zu gewinnen. Erschwert, hinausgeschoben, wenn nicht unterdrückt wird das Denken in der fremden Sprache natürlich, wenn der Lernende systematisch gezwungen wird, den Umweg über die eigene zu nehmen. — Die Grenzen des Denkens in der fremden Sprache werden durch den jeweiligen Umfang der Sprachaneignung bestimmt.

31) Der eben (Anm. 30) angedeutete Zwang war ein Hauptmittel der weiland herrschenden, wie sie oben genannt ist, „grammatisierend-übersetzenden“ Methode. Kein Wunder, daß diesem Angriff auf das Übersetzen eine verzweifelte Abwehr zuteil geworden ist. Ich behaupte in Ruhe den alten Standpunkt. Man wolle beachten, daß ich hier vom Übersetzen in fremde Sprachen rede. Eine Übersetzung in die eigene lasse ich z. B. in der Skizze des Unterrichtsganges ausdrücklich zu. Aber auch sie kann ich nur als „Krücke“ betrachten, deren man sich entledigt, sobald es geht. Schon von der ersten Stunde ab (ich spreche aus Erfahrung) kann der deutsche Lehrer mit der Klasse schon etwas Englisch oder Französisch reden und bald jene Krücke entbehren. Wie sich „der Gebrauch der Fremdsprache bei der Lektüre in den Oberklassen“ gestalten läßt, hat Walter in einem (jetzt Marburg 1905 erschienenen) Vortrage unter begeistertem Beifall der Versammlung auf dem Neuphilologentage in Köln (Pfingsten 1904) gezeigt. Auch das Ziel der bloßen Lektüre muß m. E ein doppeltes, aber unzertrennliches sein: unmittelbare Erfassung des Inhalts und unmittelbare Erfassung der Form. Oder sollen unsere Primaner es nicht so weit bringen, daß sie einen französischen oder englischen Text verstehen, ohne laut oder leise zu übersetzen? Den Wert einer guten Übersetzung in die Muttersprache leugne ich deshalb nicht. Das Verständnis des fremden Textes aber muß ihr vorausgehen; sie bildet eine Kunstübung in einer Sprache,

die man beherrscht. — Mit dem Übersetzen in die fremde Sprache ist es ein anderes Ding. Es ist eine Aufgabe, die nach meiner Erfahrung über die Kräfte mindestens der Schüler, auch auf der Oberstufe, hinausgeht. Man täuscht sich in der Regel über ihre Schwierigkeit, weil man sich in dem *circulus vitiosus* der „Übungen" mit „Schlüssel" bewegt oder es versäumt, das aufrichtige Urteil eines gebildeten Ausländers über die jeweilige Leistung anzurufen. Bedenken wir doch, wie schwer es uns ist, in die eigene Sprache gut, ja nur richtig, zu übersetzen, wie wir uns oft vergeblich bemühen, aus dem Übersetzungsdeutsch eines Ausländers wirkliches Deutsch zu machen. Was ist von einer Übersetzung zu erwarten, bei der dem Übersetzer das Korrektiv zum wenigsten des Stilgefühls noch fehlt? Freilich — auch aus Fehlern wird gelernt; jedoch nur, wenn sie uns als solche zum Bewußtsein kommen. Es bedarf also strenger Kontrolle. Und selbst dann fragt es sich, ob die schließliche Richtigstellung den Eindruck des früheren Fehlers verwischt. Viel sicherer ist der Weg des Beobachtens und Nachahmens zuverlässiger Muster. Er führt am letzten Ende, wenn auch jenseits der Schule erst, zu jener Beherrschung, der auch das Übersetzen in die fremde Sprache als schwierigste Probe gelingt. — Was die preußischen Verfügungen in dieser wichtigen Frage des Übersetzens bestimmen, scheint aus der Rücksicht auf das Vorhandene (und z. Z. Erreichbare) und aus dem Wunsche der Besserung gemischt. Für das Lateinische wird eine „auf klarer Einsicht in die sprachliche Form beruhende gute deutsche Übersetzung" als erste Hauptsache bei der Lektüre genannt und ihre Bedeutung dann wiederum hervorgehoben. Durch die gemeinsame Feststellung in der Klasse werde „am wirksamsten der Benutzung gedruckter Übersetzungen vorgebeugt". Für die neueren Sprachen sind „Versuche, an die Stelle der Übersetzung in gutes Deutsch zeitweise eine Besprechung des Textes in der fremden Sprache selbst treten zu lassen" nicht ausgeschlossen, können aber

begreiflicherweise „nur so weit zugelassen werden, als die Sicherheit des Lehrers und die Entwickelung der Schüler auch bei diesem Verfahren die völlige Erschließung des Gedankeninhaltes gewährleisten". Nach der Ordnung der Reifeprüfungen werden „in den fremden Sprachen" (also auch den neueren) Abschnitte „zum Übersetzen vorgelegt". Es bleibt daher fürs erste wesentlich beim Alten, was aus den durch die Lehrpläne angedeuteten Gründen vielleicht noch unvermeidlich ist. Wir dürfen uns des Zugeständnisses immerhin freuen und des Fortschritts gewärtig sein. (Zu der Benutzung gedruckter Übersetzungen beiläufig noch dies: Wo nicht mündlich übersetzt, sondern der Text in der fremden Sprache behandelt wird, ist der Benutzung der gedruckten Übersetzungen nicht sowohl vorgebeugt als auch ihr ein nur legitimer Anteil an der Arbeit gesichert, was ich für das einzig Richtige halte. Sind doch auch nach den Lehrplänen bei der Durchnahme größerer griechischer Dichtwerke, wenn auch „behufs Ergänzung des in der Ursprache Gelesenen", „von dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen".) Das schriftliche Übersetzen in die fremde Sprache herrscht bei Latein und Griechisch nach den „Lehrplänen" noch durchaus. Für Französisch und Englisch sind Zugeständnis und Einschränkung bezüglich der „Hin"-Übersetzung und der freien Arbeit ähnlich wie bei der „Her"-Übersetzung und der fremdsprachlichen Behandlung der Lektüre; wie denn auch für die Reifeprüfungen die schriftliche Übersetzung in die fremde Sprache teils unbedingt, teils bedingt noch vorgeschrieben ist. Auch hier heißt es also Geduld haben.

32) Einer der geläufigsten, aber unbegründeten Einwände gegen die „Reform" ist bekanntlich der, daß die Grammatik von ihr vernachlässigt werde. Zwar glauben wir nicht, wie manche unserer Gegner, daß der Weg zur Erlernung der Sprache über die Grammatik führt. (Vgl. Anm. 8 und die betr. Stelle im Text.) Wir glauben auch nicht, daß der fertig vorgeführten

Grammatik mit Regeln und Ausnahmen ein formaler oder sonstiger Bildungswert anhaftet. Wir glauben aber, daß das Erregen des Interesses, das Suchen- und Findenwollen und das Selbstsuchen und Selbstfinden (unter verständiger Leitung) auch dieses als öde verrufene Gebiet in ein ergötzliches und fruchtbares Gefilde verwandelt: kurz, daß erst die wesentlich induktiv behandelte Grammatik sachlich und erziehlich wertvoll ist. Daher begrüßen die „Reformer" mit Genugtuung den Satz der Lehrpläne: „Ein, wenn auch möglichst vereinfachtes System [der Grammatik] muß schließlich vor den Augen der Schüler stehen."

33) Lassen wir diese letzte Frage auf sich beruhen, da ihr eine praktische Wichtigkeit nicht mehr zukommt. Für die lebenden Sprachen gewinnt der mündliche Gebrauch bei den Lehrern aller Richtungen an Bedeutung. Trotzdem erfährt die „Reform", die von vornherein bewußt dafür eingetreten ist, auch gerade deshalb noch immer den törichten Vorwurf der Rückkehr zur Sprachmeisterei. Was wir wollen und innerhalb der natürlichen Grenzen erreichen, ist die Belebung des gesamten Stoffes, den der fremdsprachliche Unterricht zu vermitteln hat, von den Wänden und Fenstern des Schulzimmers, dem Einmaleins und den Kinderreimen bis zu Molière und Shakespeare und wieder bis zu dem, was das Frankreich und das England von heute bewegt. Auch hier: Zustimmung („wünschenswert") und Vorbehalt („soweit sie — die Lehrer — dies in gedeihlicher Weise zu tun vermögen") in den Lehrplänen und — die Hoffnung auf mehr.

Pierersche Hofbuchdruckerei Stephan Geibel & Co. in Altenburg.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

THIS BOOK IS DUE ON THE LAST DATE
STAMPED BELOW

MAY 5 1915

DEC 15 1915

MAY 12 1917

MAR 22 1918

APR 28 1921

OCT 14 1921

DEC 1 1922

FEB 27 1929

APR 20 1939

31 May'60CT

REC'D LD

JUN 4 1960

14Jul'60MM

REC'D LD

JUN 30 1960

INTER-LIBRARY
LOAN

NOV 28 1966

ILL: 7856904

30m-1,'15

YB 38015